



FACULTAD DE EDUCACIÓN
-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO-

Grado en Maestro en Educación Infantil

Trabajo Fin de Grado

ESCUELA Y FAMILIA

Importancia de la coparticipación entre ambas instituciones

Estudiante: Esmeralda Domínguez García

Tutor: Nicolás Garrote Escribano

Madrid, junio de 2014, 2ª promoción

Tabla de contenido

Resumen.....	4
Palabras clave.....	4
Abstract.....	4
Key words	4
1. INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO.....	7
3. DESARROLLO: IMPLICACION DE LAS FAMILIAS EN UN PROYECTO DE TRABAJO ESCOLAR	9
3.1. Parte I. Fundamentación teórica	9
3.1.1. ¿Qué es una familia?	9
3.1.2. Antecedentes de las relaciones familia-escuela	9
3.1.3. Familia actual y sus diversos tipos	14
3.1.4. Interrelaciones familia y escuela	17
3.1.5. Ventajas e inconvenientes de la participación familia-escuela	20
3.1.6. Dificultades de los niños.....	21
3.2. Parte II. Propuesta práctica: Proyecto de trabajo “La Prehistoria” (2º ciclo de Educación Infantil, nivel 3-4 años).....	23
3.2.1. Introducción	23
3.2.2. Alumnado.....	25
3.2.3. Justificación del proyecto de trabajo	33
3.2.4. Evaluación inicial.....	35
3.2.5. Recursos	36
3.2.6. Objetivos didácticos	37
3.2.7. Contenidos.....	39
3.2.8. Metodología	39
3.2.9. Planificación y organización del proyecto de trabajo.....	45
3.2.10. Secuencia de actividades	49
3.2.11. Evaluación.....	64
4. REFLEXIÓN CRÍTICA.....	75
4.1. Sobre el contenido	75

4.2. Sobre el proceso	78
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
6. ÍNDICES.....	85
6.1. Índice de tablas.....	85
6.2. Índice de gráficos	85
6.3. Índice analítico	85
7. ANEXOS.....	93
Anexo I. Circular de comienzo del proyecto de trabajo.....	93
Anexo II. Huellas de mamut	93
Anexo III. Cuaderno del viaje a la prehistoria	94
Anexo IV. Carta inicial para padres	95
Anexo V. Imágenes sobre el arte rupestre	96
Anexo VI. Adivinanzas y canciones sobre animales prehistóricos	96
Anexo VII. Fichas pictogramas de animales prehistóricos.....	98
Anexo VIII. Ficha con la imagen de una fogata	98
Anexo IX. Autorización de las familias a la excursión.....	99
Anexo X. Canción “unga balunga”	100
Anexo XI. Fundamentación de las competencias generales del grado en el trabajo	101

Resumen

La familia y la escuela son los principales agentes educativos y socializadores que forman parte de la vida del niño desde muy temprana edad.

La función de padres y maestros deben llevarse a cabo de manera conjunta, potencializando todos los aspectos del niño para contribuir al buen desarrollo de este. Esto no significa que deban intercambiar sus papeles sino que deben actuar de forma conjunta para favorecer sus capacidades, siendo el mejor método para ello la coparticipación entre ambas instituciones.

Los centros educativos deben tratar de dar respuesta a las necesidades que presenta la sociedad actual estableciendo una comunicación fluida y de colaboración con las familias, haciéndoles partícipes en la educación de sus hijos, fomentando sus lazos afectivos así como una buena actuación con ellos. Todo ello es posible gracias a una intervención conjunta y motivadora tanto por parte de maestros como de padres.

En el presente trabajo trataremos la importancia de integrar y favorecer las relaciones y la participación de las familias en las instituciones educativas a través de un método didáctico: los proyectos de trabajo. De este modo, analizaremos previamente los conceptos sobre estos principales agentes educativos para comprender en mayor medida la relevancia de las relaciones entre ambas instituciones, mostrando los estudios más significativos sobre las ventajas e inconvenientes sobre ello sin olvidar las necesidades que pueden tener los alumnos de la etapa de Educación Infantil, las cuales debemos atender.

Palabras clave

Familia, escuela, participación, proyectos de trabajo.

Abstract

Family and school are the principal educative and social agents that form a part of the child's life from an early.

Performance of parents and teachers carried out together, maximizing all the child's aspects to promote good development of this. This does not mean that they must exchange their roles but they must perform together to stimulate his capacities, so the best method is a partnership between the two institutions.

Education centers must try to answer requirements that the current society needs establishing a fluent communication and collaboration with families, making them participants in the education of their offspring, advancing their emotional ties as well as a good actuation with their. All this is a possible thanks to joint and motivational intervention on both sides by teachers and parents.

In this job we will talk about the importance of integrating and stimulating the relations and the participation of the families in the education institutions through a didactic method, the work projects. In this way, we will analyze the previously concepts about these principal educational agents further understand the importance of relations between the two institutions, showing more significant studies about the advantages and disadvantages about it without forgetting the necessities that pupils may have in this phase of Childhood Education, which we must attend.

Key words

Family, school, participation, work projects.

1. INTRODUCCIÓN

El Trabajo de Fin de Grado (TFG) o Proyecto Fin de Carrera (PFC) -como gusta llamarlo al Rectorado de la UCM-se encuentra establecido de acuerdo con el REAL DECRETO 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de diciembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Jefatura del Estado Español, 2010); por la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 a), y por el Acuerdo del Consejo de Gobierno de la Universidad Complutense de Madrid, de fecha 24 de julio de 2012, por el que se aprueban las Directrices sobre el Trabajo de Fin de Grado (Órganos de gobierno de la Universidad Complutense, 2012).

El REAL DECRETO 1393/2007, establece las líneas de los planes de estudio universitarios en cinco módulos de materias obligatorias y optativas, entre las que está el Trabajo Fin de Grado (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 c). Es en la ORDEN ECI/3854/2007 en la que regulan el TFG, definiéndolo como un “[...] compendio de la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 a).

En las Directrices del Consejo de Gobierno de la UCM se vuelve a acentuar el mismo principio de trabajo integrador de la Titulación, en los siguientes términos:

[...] una materia obligatoria que debe cursar el estudiante al final de su trayectoria académica con la finalidad de mostrar que ha adquirido de forma integrada las competencias y los contenidos formativos vinculados al plan de estudios de la Titulación cursada (Órganos de gobierno de la Universidad Complutense, 2012).

De manera más concreta si cabe queda reflejado en el Reglamento y Guía del Trabajo Fin de Grado de la Facultad: “Un trabajo integrador de las competencias generales y transversales del Grado y de los resultados de aprendizaje contemplados en la Memoria del Plan de Estudios de la Titulación” (Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, 2013).

Por tanto queda claro que el Trabajo Fin de Grado –a partir de ahora TFG– es un trabajo o Proyecto de Fin de Carrera que debe integrar las competencias del Grado, o dicho de otra manera, un compendio de los saberes desarrollados durante mi formación. Para ello he elegido, como eje conductor de su desarrollo, la importancia de las relaciones entre la familia y la escuela a través de una de las técnicas metodológicas de enseñanza y aprendizaje que más se adecúa a ello: los proyectos de trabajo.

El TFG que presento a continuación es una propuesta metodológica basada en proyectos de trabajo para niños de tres años fomentando la participación de las familias en los centros educativos. Actualmente, la implicación de las familias en las instituciones educativas ha disminuido progresivamente debido a las imposibilidades que se les presentan: horarios de trabajo, centro educativo alejado del hogar familiar, etc. El empleo generalizado en España de las unidades didácticas, como metodología de enseñanza, origina parte de dichas limitaciones, dejando a un lado las posibilidades organizativas, lúdicas, creativas, educativas, etc. que pueden ofrecer las familias.

La familia ocupa un lugar fundamental en la vida del niño, ya que es el primer agente socializador y educativo. Al llegar el niño a la escuela, no se debe apartar este gran referente del alumno de él, sino que hay que fomentar las relaciones de ambas instituciones para conseguir que alcance un sistema de valores, normas y creencias adecuados. En dicho proceso de socialización, las familias tienen un papel primordial debido a que presentan unas funciones que no pueden sustituir los centros educativos. Por ello considero que la coparticipación de familias y maestros¹ brindan un gran abanico de posibilidades al alumnado fomentando así su crecimiento en todos los aspectos.

Por otro lado, las instituciones educativas han de procurar desarrollar formas organizativas que potencien y faciliten la implicación y participación de las familias en la educación de sus hijos. Para ello, es muy importante que exista una comunicación fluida y constructiva de toda la comunidad educativa, posibilitando situaciones que muestren que la educación es una tarea compartida y de colaboración entre maestros y familias.

La importancia de las relaciones entre ambas instituciones es lo que ha despertado mi interés por este tema. La familia y la escuela son los primeros agentes socializadores que recibe el niño en su vida y, en muchas ocasiones, las relaciones entre ambas no son todo lo adecuadas que deberían ser. Esto ha originado mi interés por averiguar si había algún método para mejorarlas, haciéndoles más partícipes en las instituciones educativas. Una metodología en la que he profundizado es el proyecto de trabajo, el cual no solo nos permite tratar aspectos que les resulten interesantes al alumnado, sino que es una de las mejores metodologías que podemos desarrollar para que exista una coparticipación de las familias en los centros educativos.

La estructura de mi trabajo, a tenor de los que marca el Reglamento y Guía de TFG, es la siguiente: en primer lugar se sitúa la introducción junto con los objetivos del Trabajo de Fin de Grado, objetivos que pretendo conseguir con la realización de dicho trabajo, tanto a nivel

¹ Este trabajo utiliza el género masculino, género “no marcado”, según la Real Academia Española. El género no marcado se emplea para designar tanto a mujeres como a varones.

general como específico; después, el desarrollo propiamente dicho del TFG, cuya estructura comentaré a continuación; seguidamente se encuentra una reflexión crítica sobre el trabajo desarrollado, así como las referencias bibliográficas empleadas, para terminar con los anexos y los índices de tablas, imágenes y el analítico o terminológico, en el que se ofrecen, en su página correspondiente, los conceptos o términos más relevantes del trabajo. Me atrevería a proponer este índice como una herramienta de evaluación del trabajo, pues en él se manifiestan los contenidos de las trece competencias generales de la Memoria del Grado.

Respecto al desarrollo propiamente dicho del TFG, se encuentran dos partes claramente diferenciadas. La primera de ellas, fundamentación teórica, trata de situar al lector en la evolución de la participación de las familias en las instituciones educativas. Para ello se define, en primer lugar, el término “familia” para posteriormente analizar los diversos tipos que podemos encontrar de esta en la actualidad, las relaciones que han tenido con los centros educativos en el pasado así como una síntesis de estudios basados en las ventajas y los inconvenientes de dicha participación entre ambas instituciones, y todo ello sin olvidar las dificultades que pueden encontrar los alumnos en la etapa de Educación Infantil. La segunda parte del trabajo es un diseño de proyecto de coparticipación entre las familias y el centro educativo utilizando la técnica metodológica de desarrollo curricular: “proyecto de trabajo”. Esta propuesta está elaborada desde el marco teórico sin haberla podido poner en práctica, aunque considero que las actividades que en ella se proponen son factibles para su puesta en práctica en un futuro.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

Los objetivos planteados en la elaboración de dicho TFG se han dividido en dos grupos, según atiendan al carácter general de un TFG o a los específicos de mi TFG en concreto:

Objetivos generales:

- Demostrar las competencias generales adquiridas durante la realización del Grado en Maestro en Educación Infantil.
- Aplicar los contenidos de las competencias adquiridas en un trabajo.
- Ser consciente de los contenidos formativos adquiridos a lo largo del Grado.
- Aplicar los conocimientos básicos en los que se fundamenta mi hacer profesional.
- Ejecutar el TFG de forma correcta, tanto en aspectos formales como de estructuración y contenido.
- Desarrollar un pensamiento reflexivo, analítico, sintético y crítico acorde con el nivel de graduado.

- Demostrar el dominio de las habilidades de comunicación oral y escrita empleando las TIC.

Objetivos específicos:

- Descubrir las posibilidades que brindan los centros educativos para el establecimiento de la coparticipación con las familias.
- Identificar diversas estrategias metodológicas para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje para niños de tres años.
- Planificar una propuesta pedagógica basada en proyectos de trabajo.
- Relacionar el desarrollo de niños de la edad de tres años con actividades educativas adecuadas a su edad.
- Elaborar situaciones de cooperación entre familias e instituciones educativas que fomenten el desarrollo integral del alumnado.
- Planificar la organización de espacios y tiempos en los centros educativos para la elaboración de situaciones de coparticipación con las familias.

El alcance de dichos objetivos, tanto de carácter general como específicos de mi TFG, demostrarán el desarrollo cognitivo que he llevado a cabo como estudiante, pasando por las seis categorías de la cognición establecidas por Bloom, 1972, y revisadas por Anderson & Krathwohl (2001), las cuales son: conocer (reconocer ideas tal cual se aprendieron); comprender el conocimiento previo; aplicar (seleccionar y utilizar datos para completar una tarea); analizar-integrar (clasificar y organizar hipótesis desarrolladas sobre el conocimiento); evaluar (comprobar y evaluar basándose en unos criterios específicos) y crear (integrar y combinar conocimientos nuevos).

El desarrollo cognitivo que desarrolla el alumno con la elaboración del TFG es tal que permite una asimilación profunda de las competencias desarrolladas en el Grado, cumpliendo los requisitos desarrollados por la legislación del Grado vigente para otorgar el título del Grado en Maestro en Educación Infantil.

Para comprender en mayor medida dichas categorías emplearemos un ejemplo: primero, el alumno rescata conocimientos cursados, por ejemplo, de los proyectos de trabajo de Kilpatrick (fases de conocer y comprender); después usa los conocimientos en una propuesta de actividades, lo que se conoce como la transferencia, (fase de aplicar); en la fase (analizar), el alumno compara y contrasta con nueva información las ideas que poseía sobre el tema, haciendo una nueva síntesis, contrastada y comprobada (fase de valuación); y finalmente integra todos los conocimientos, los primarios y los nuevos de la fase de análisis, en una aplicación nueva (fase de crear): el proyecto de trabajo

3. DESARROLLO: IMPLICACION DE LAS FAMILIAS EN UN PROYECTO DE TRABAJO ESCOLAR

3.1. Parte I. Fundamentación teórica

3.1.1. ¿Qué es una familia?

- **Definición de familia**

A la hora de definir qué es una familia, debemos saber que este concepto puede variar mucho según la zona geográfica y el momento histórico en el que nos encontremos, por tanto, existen diversos matices que influyen al definirlo.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), citado por Prat & Río (2005), se entiende por familia:

A los miembros del hogar emparentados entre sí, hasta un grado determinado, por sangre, adopción y matrimonio. El grado de parentesco utilizado para determinar los límites de la familia dependerá de los usos a los que se destinen los datos y, por lo tanto, no puede definirse con precisión a escala mundial (Prat & Río, 2005, pág. 133).

- **La familia en el marco legal español**

En el marco legal español, concretamente en la Constitución Española (1978), no se define claramente qué es una familia. Precisamente, en el Capítulo Tercero, artículo 39.1.: “Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia”, donde no se especifica el tipo de familia a la que se refiere (familia nuclear, matrimonio civil o religioso, etc.) (Cortes Generales, 1978).

- **Las funciones de la familia**

Según Lévi-Strauss, citado por Prat & Río (2005), la familia es necesaria para que exista la sociedad, ya que esta contribuye al mantenimiento y desarrollo de la sociedad en el tiempo. Esta peculiaridad se debe a las funciones que posee que lleva a cabo tanto para el individuo como para la sociedad. La familia presenta una gran cantidad de funciones: educación del corazón, relación afectiva, presentación de modelos básicos de identificación, aceptación personal, etc. Siguiendo a V.V.A.A. (1990), destacamos:

- La familia vista desde la sociedad, es una institución mediadora entre el individuo y una colectividad, estableciendo un puente de unión entre ambos.
- La familia vista desde el punto de vista del individuo, satisface sus necesidades afectivas, ayudándole a desarrollar, sin frustraciones, tareas sociales propias, siendo emotivos, libres, autónomos, dinámicos, etc.

3.1.2. Antecedentes de las relaciones familia-escuela

- **Papel socializador de la familia y la escuela**

La familia y la escuela son los principales elementos que desempeñan un papel esencial en la sociedad, transmitiendo valores, conocimientos, representaciones, formas de comportamiento, rasgos caracteriales, etc., a través de la socialización durante toda la vida. Siguiendo la formulación clásica, la socialización está compuesta por diferentes instituciones como pueden ser el Estado, la familia, las empresas, etc., comportándose cada una de ellas con unos patrones diferentes, siendo de este modo la familia considerada como un agente socializador primario y la educación escolar, agente socializador secundario (Fernández Enguita, 1999).

Por tanto, la familia y la escuela participan en un mismo proceso educativo siendo los pilares en los que se basa la educación del niño y, por ello, debe haber una relación cordial de comunicación y negociación, con roles complementarios de padres y maestros para una eficaz colaboración entre ambos siendo el beneficiario el niño (Kñallinsky, 1999)

- **Evolución histórica de las relaciones entre ambas instituciones**

Kñallinsky (1999), reconoce cuatro momentos diferentes en la evolución de la relación entre la escuela y la familia:

1. Al instaurarse la educación pública en el siglo XIX, el Estado transmitía los conocimientos y los maestros llevaban a cabo dicha instrucción, dejando a un lado las relaciones con las familias del alumnado.
2. La escuela estableció relaciones con las familias pero solo en circunstancias puntuales: fiestas escolares, notas, etc. Este modelo ha perdurado a lo largo del tiempo mostrando una clara diferencia de los valores que transmitían cada una de las instituciones: la escuela se encargaba de la instrucción y la familia de la educación. Por estos motivos, la enseñanza de las niñas comenzó más tarde que la de los varones debido al machismo de la sociedad de la época.
3. Progresivamente, los conceptos de elección y participación significativa de los padres se fueron desarrollando a partir de los años sesenta (Fernández Enguita, 1992). Pourtois & Desmet, 1992, citado por Kñallinsky (1999), destacan la creación de las primeras asociaciones de padres y las escuelas demandan la participación de estos en tareas como: ayuda en las clases, actividades comunes, información que permita su ayuda en casa, etc. Es decir, se desarrolla una escuela que permite la participación de los padres en ella pero sin darles poder a estos, sometiéndolos a las directivas de la institución. Stacey, 1991, citado por Kñallinsky (1999), afirma que en los años sesenta se dio más importancia a la intervención mientras que en los 70 a la información.

4. En la actualidad, los padres intervienen en muchas de las decisiones que se toman en los centros educativos y también existen normas legales que apoyan dicha participación, las cuales las se mencionarán a lo largo del trabajo.

Sin embargo, aunque estas prestaciones hayan sido reconocidas por el Estado, las familias ocupan un lugar apartado y reducido en la gestión de los centros educativos frente al poder consolidado, aunque parcial, de los profesores. Esto es debido a ciertos vacíos funcionales en la gestión de los sistemas escolares (Fernández Enguita, 1992).

- **Precursor: la Escuela Nueva**

La introducción de la participación en la gestión de la enseñanza implica la transformación del aparato administrativo y del acto pedagógico modificando, a su vez, las relaciones y los roles de los participantes. Estas nuevas modificaciones las podemos observar en la Escuela Nueva, diferente a la llevada a cabo en la escuela clásica y que trataré con mayor profundidad en apartados posteriores (Sánchez de Horcajo, 1979).

Los fundadores de la pedagogía nueva: Decroly, Montessori (1994), Cousinet, Freinet, Dewey, etc., defienden las relaciones entre la familia y la escuela como un elemento para hacer de ella una expresión de la vida, permitiendo establecer conexiones entre los conocimientos que adquiere y fomentando el desarrollo del niño de una forma conjunta y enriquecedora (Sánchez de Horcajo, 1979). Sin embargo, Kñallinsky (1999) afirma que, en esos momentos, los padres no llegaron realmente a incorporarse a la vida de la escuela.

- **Evolución de la participación en España**

Respecto a España, ha experimentado grandes cambios sociales en las últimas décadas. A partir de la finalización del período franquista (1939-1975), se instauró un sistema político democrático que desarrolló numerosos cambios en el ámbito educativo.

Anteriormente la educación era centralizada, careciendo de autonomía las escuelas, por tanto, se encontraban separadas de las familias. Durante la transición hacia un Estado democrático se realizaron numerosos cambios e innovaciones en la educación como, por ejemplo, las autoridades locales obtuvieron más poder sobre las escuelas. Esto ayudó a ir asentando las bases para una participación de los padres en la vida escolar de sus hijos apoyada finalmente por las leyes educativas que se han ido desarrollando a lo largo del tiempo (Kñallinsky, 1999).

Con lo comentado anteriormente, observamos la importancia de las relaciones entre los diferentes entornos de la sociedad, los cuales se encuentran presentes en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987):

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive [...], las relaciones que se establecen entre estos entornos, y los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos (Bronfenbrenner, 1987, pág. 40).

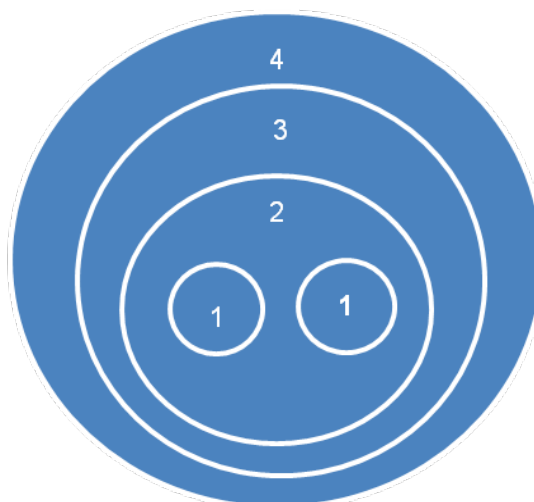
Así, el desarrollo del ser humano se ve afectado por las relaciones que se producen en los diferentes contextos en los que participa, desde los más inmediatos, hasta los entornos más amplios. Bronfenbrenner (1987) concibe los contextos como estructuras concéntricas incluidas unas dentro de otras, las cuales irán variando y modificando a lo largo de la vida. Estas estructuras o contextos en los que tiene lugar el desarrollo del ser humano los clasifica del siguiente modo:

1. **Microsistema:** "[...] es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares" (Bronfenbrenner, 1987, pág. 41). Es decir, es un lugar donde las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente, como por ejemplo, el hogar, la escuela, etc. en la que hay una serie de actividades que se espera que se hagan y otras que no, cumpliendo unas funciones más o menos diferenciadas.
2. **Mesosistema:**
[...] comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio [...]). Un mesosistema es, por tanto, un sistema de microsistemas (Bronfenbrenner, 1987, pág. 44).
3. **Exosistema:**
[...] uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno (Bronfenbrenner, 1987, pág. 44).
Algunos ejemplos de un exosistema en los niños de la edad de Educación Infantil podrían ser el lugar de trabajo de sus padres, el círculo de amigos de sus padres, la clase a la que asiste un hermano mayor, etc.
4. **Macrosistema:**
[...] se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrán existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias (Bronfenbrenner, 1987, pág. 45).

Es decir, se trata de un contexto más global y, al mismo tiempo, el que se encuentra en la capa más externa y ejerce su influencia sobre todos los demás sistemas de desarrollo. Un ejemplo de ello sería un país ya que, a pesar de las diferencias existentes también hay unos rasgos comunes en los distintos microsistemas (familia, escuela, etc.) que contribuyen a que un determinado país tenga unas características propias que lo hacen diferente de otro.

A continuación recogemos de forma esquemática en el gráfico 1 la relación entre los diferentes contextos de desarrollo ecológico siguiendo a Prat & Río (2005). El número 1 indica los microsistemas de desarrollo, que generalmente son la familia y la escuela. El 2 corresponde al sistema de microsistemas conocido como mesosistema, el 3 al exosistema y, finalmente, el 4 se refiere al contexto más global llamado macrosistema.

GRÁFICO 1. RELACIÓN ENTRE LOS DIFERENTES CONTEXTOS DE DESARROLLO ECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER (1987)



(Prat & Río, 2005, pág. 51)

Por su influencia educativa, es importante destacar que el desarrollo de los niños se ve favorecido cuando las relaciones entre contextos diferentes son bidireccionales, ya que así se fomenta la confianza mutua y el consenso en cuanto a las expectativas y a los objetivos (Prat & Río, 2005). Si se piensa en los microsistemas familia y escuela infantil, es evidente que una buena relación entre ambos favorece el desarrollo del niño.

- **Estudios sobre la importancia de la participación**

A lo largo del tiempo, numerosos investigadores han tratado el tema de la participación entre las familias y las escuelas desde diferentes puntos de vista (Bronfenbrenner, 1987; Gordon, 1978; Epstein, 1986-1987; Machargo, 1997; Santos Guerra, 1997; Gil Villa, 1995; Comeau &

Salomon, 1994; Testoni, 1995; Montandon, 1991; Martínez González, 1994, citados por Kñallinsky (1999)). A continuación comentaremos algunos de ellos.

Bronfenbrenner (1987) afirma que la mayor parte de los estudios realizados sobre este tema se centran en analizar la influencia de la familia en el rendimiento escolar de sus hijos y en su comportamiento social en la escuela dejando a un lado la necesidad de analizar la influencia que ejerce el centro educativo sobre la conducta de padres e hijos.

Machargo, 1997, citado por Kñallinsky (1999), se centra en los padres considerando que valoran más una educación que fomenta la iniciativa y la creatividad desarrollando unas condiciones idóneas para la adaptación personal y social de cada uno de sus alumnos. A su vez, valoran de los profesores que sean entusiastas, que les guste su trabajo y que se preocupen por sus alumnos.

Otros estudios tratan el problema de la participación desde tres contextos diferentes: el político, el académico y el comunitario. Gil Villa, 1995, citado por Kñallinsky (1999), muestra el porqué de la disminución de la participación de padres y alumnos en las elecciones a Consejos Escolares.

3.1.3. Familia actual y sus diversos tipos

- **Tipos más frecuentes de familias**

La imagen de la familia nuclear (padre, madre e hijos viviendo bajo el mismo techo) sigue siendo dominante aunque no constituye el modelo prioritario de familia en la sociedad actual (Kñallinsky, 1999).

Este cambio experimentado se debe, según Lamo de Espinosa (1995), por la instauración de un modo de producción capitalista que origina una pérdida de las funciones de la familia. A su vez, se debe a tres causas de tipo sanitario: un alargamiento de la esperanza de vida, creando una disminución de la necesidad sistemática de reproducción provocando que existan menos familias y estas sean más reducidas en cuanto a sus miembros; un fuerte descenso de la mortalidad infantil junto con el desarrollo de métodos de control de la natalidad.

La actividad laboral de la mujer es cada vez más frecuente. Esta concilia su vida laboral con su vida familiar, originando a su vez, un aumento de las relaciones entre abuelos y nietos debido a la inflexibilidad de horarios que en muchas ocasiones presenta el desarrollo de su trabajo fuera del hogar (Kñallinsky, 1999).

Todo ello genera nuevas formas de convivencia y tipos de familias diferentes. Siguiendo a Prat & Río (2005), destacamos:

- **Familia monoparental.** Es una de las más presentes en la sociedad actual. Se encuentra formada por hijos (biológicos o adoptados), que conviven únicamente con un adulto (madre o padre).
- **Familia reconstituida.** El aumento de divorcios en la actualidad, a su vez, lleva a nuevas uniones formadas por dos adultos, de los que uno o los dos, han estado casados anteriormente, pudiendo aportar hijos de su anterior relación.
- **Hogares unipersonales.** Muy frecuente en la sociedad occidental actual. Son personas que viven solas y puede deberse a múltiples causas: no tener pareja en la juventud, divorcio en la edad adulta, etc.

- **Niños adoptados**

En todos los tipos de familias comentadas anteriormente puede haber hijos biológicos o adoptados, ya sean de una persona de la pareja o de ambos, tanto si son parejas heterosexuales como homosexuales.

Para que una familia pueda adoptar un hijo, debe cumplir las normas establecidas en la LEY ORGÁNICA 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, en la que se recogen los requisitos para llevar a cabo una adopción tanto nacional como internacional así como un acogimiento familiar (Jefatura del Estado Español, 1996). Además, existen una serie de entidades colaboradoras (Entidad Colaboradora de Adopción Internacional [ECAI], Institución Colaboradora de Integración Familiar [ICIF], entre otras) que orientan a las familias sobre los requisitos que deben cumplir (Prat & Río, 2005).

- **Influencia de los hermanos**

Un papel muy importante en las familias es la existencia de hermanos. Estos dan más oportunidades y circunstancias de experiencia que el resto de familiares, pudiendo contribuir al propio desarrollo individual. Vygotski, citado por S. Morrison (2005), creía que el desarrollo mental, lingüístico y social de un niño es favorecido por su interacción social con otros niños. Además, existen estudios como los de Bandura, Ross & Ross, 1963, citados por V.V.A.A. (1990), que muestran la tendencia del niño a imitar a personas que considera superiores o niños muy cercanos a ellos por edad e intereses. Esto da lugar a que, en la práctica, muchos de los hermanos mayores se convierten en maestros de los más pequeños en muchos aspectos.

A su vez, se puede originar una regresión de la conducta ante el nacimiento del segundo hermano. Es el momento en el que el mayor pasa a sentirse “destronado” por el pequeño y manifiesta retrocesos en las conductas ya adquiridas (Prat & Río, 2005).

- **Estilos educativos**

Debemos tener en cuenta que la conducta de los más pequeños varía mucho según la familia y el estilo educativo que posea esta. Diversos autores han tratado de definir estos estilos, pero en la mayoría de los casos, hacen referencia a los mismos estilos con diferentes términos. A continuación recogemos en la tabla 1 un símil de los diferentes estilos educativos centrándonos en autores como Harvey, 1961, Horkheimer, 1978, citados por V.V.A.A. (1990); Palacios et al., (1995); Prat & Río (2005).

TABLA 1. COMPARATIVA DE ESTILOS EDUCATIVOS DE DISTINTOS AUTORES

HARVEY (1961) Y HORKHEIMER (1978), CITADO POR V.V.A.A. (1990)	PALACIOS ET AL. (1995)	PRAT & RÍO (2005)
AUTORITARISMO ESTABLE Presencia de estructuras y recursos pobres en cuanto a vocabulario, categorizaciones simplistas, etc., dejando una escasa autonomía a sus hijos.	TRADICIONAL Dan gran importancia a la obediencia y el control, diferenciando las acciones y valores según el sexo del niño.	AUTORITARIO Presentan un afecto y comunicación escasos junto con un excesivo control y normas que hacen que sean responsables de cosas que no son adecuadas a su edad.
INDEPENDENCIA CREADORA Presentan estructuras cognitivas abiertas, consistentes y creadoras que muestran a sus hijos la realidad, y que son el resultado de una interacción con el medio y una actitud resolutoria ante los problemas que se presenten en la vida.	MODERNA Tratan de influir sobre el desarrollo de sus hijos, aunque fomentan la autonomía, valoran el control no autoritario y no presentan rígidas distinciones por sexo del niño.	DEMOCRÁTICO Destaca por una comunicación, control y afecto adecuados, con unas normas y exigencias de madurez apropiadas además de dejar que los niños expresen su opinión sobre temas familiares.
SOBREPROTECCIÓN Máxima permisividad, consiguiendo de los padres todo lo que desean, estimulando así una la adquisición de hábitos culturales, escasa autodisciplina y exigencia personal.	PARADÓJICOS Familias con un nivel de confusión en el que se mezclan aspectos tradicionales y modernos, dándose paradojas.	PERMISIVO Se caracterizan por un afecto comunicación excesivos con escaso control y piden pocas responsabilidades a sus hijos. No existen normas y aceptan y valoran el punto de vista de sus hijos.
AUTORITARIO Desequilibrio en las relaciones paterno-filiales junto con un rechazo a la comunicación y participación		NEGLIGENTE No presentan comunicación ni control ni expresión afectiva hacia sus hijos, evitando cualquier responsabilidad paternal hacia ellos. Además, destacan por unas exigencias de madurez inexistentes y normas inexistentes o excesivas.
AUTORITARIO INESTABLE Se origina un proceso gradual de diferenciación cognitiva y de auto-apropiación personal, dando lugar a niños que descubren su autonomía por sí mismos.		

3.1.4. Interrelaciones familia y escuela

- **Sistemas pedagógicos: la pedagogía nueva de la Escuela Nueva**

Existen numerosos autores (Sánchez de Horcajo, 1979; Gento, 1994; Kñallinsky, 1999; V.V.A.A., 1990; Fernández Enguita, 1992; entre otros) que han tratado de definir el concepto “participación” en la escuela. De una forma genérica podemos definir la participación como una forma de equilibrio de poder de forma activa para la elaboración y desarrollo del proceso educativo entre grupos relacionados con el centro escolar (alumnos, padres de alumnos, personal docente, poderes organizativos y grupos de interés en la enseñanza).

Esta idea de participación, tal como la conocemos hoy, es relativamente reciente. Sus precursores son la Escuela Nueva de Boulogne, la Escuela de Decroly, la Escuela de La Source, la Institución Libre de Enseñanza y las Escuelas de Poveda y Majón (Kñallinsky, 1999; Decroly & Boon, 1961).

Sánchez de Horcajo (1979), analiza los distintos sistemas pedagógicos según la presencia de la participación en ellos. De los distintos tipos que establece, destacamos la Pedagogía Nueva, basada en la Escuela Nueva cuyos promotores eran Cousinet, Decroly, Dewey, Ferrière, Wallon, Freinet y Montessori, que involucran a las familias en el aula, estableciendo así relaciones regulares entre la familia y la escuela. Sin embargo, Dewey, Ferrière y Freinet no integraron a los padres en la escuela aunque recalcan la importancia de contactos regulares de estos con el centro escolar.

- **Evolución del marco legal sobre la participación en España**

En España es, a partir de los cambios políticos de 1975, cuando se han establecido numerosos cambios, sobre todo en la educación. Así, la Constitución Española (1978) proclama la participación en los centros educativos con el artículo 27, apartado 7: “Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca” (Cortes Generales, 1978).

Junto a ello, se han ido desarrollando distintas leyes educativas en las que se incluye la participación de profesores, padres y alumnos en la gestión de los centros de enseñanza, las cuales son: la Ley General de Educación (L.G.E. 12/1970) que creó las bases estructurales y culturales para los cambios sucesivos; la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (L.O.D.E. 8/1985) que estableció un modelo participativo del gobierno y control de los centros así como las bases jurídicas y administrativas de la gestión por proyectos; la Ley Orgánica de Organización General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E. 1/1990) que limitaba y dotaba de eficacia a las estructuras participativas y consideraba la autonomía del centro y la elaboración participativa de proyectos como elementos fundamentales; la Ley

Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Escolares (L.O.P.E.G.C.E. 9/1995) que reconocía el derecho a los padres del alumnado, como miembros del Consejo Escolar, a participar en el centro educativo, y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E. 10/2002) que supuso una pérdida de poderes de los Consejos Escolares en relación a la L.O.P.E.G.C.E. (V. V. A. A., 2006).

Actualmente se encuentra vigente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E. 2/2006), en la que se presentan numerosos artículos que proclaman acciones para fomentar la participación. Así podemos ver la autonomía pedagógica que se concede a los centros para su organización y gestión (artículo 120 de la L.O.E. 2/2006); atribuye a las Administraciones educativas el desarrollo de medidas que promuevan la participación entre las familias y las escuelas (artículo 118 de la L.O.E. 2/2006); determina los distintos órganos a través de los que la comunidad educativa puede participar en el control y gestión del centro educativo, principalmente, Consejo Escolar y Claustro de Profesores (artículo 119 de la L.O.E. 2/2006); y permite que padres y alumnos puedan crear asociaciones (artículo 119.5 de la L.O.E. 2/2006), así como formar parte del Consejo Escolar (artículo 126.1.d de la L.O.E. 2/2006) (Jefatura del Estado Español, 2006 a).

- **Relaciones entre padres y maestros**

En la etapa de Educación Infantil debe existir una plena participación de los padres y los profesores; para ello hay que estructurar la escuela de tal modo que permita una colaboración mutua entre familias y profesores permitiendo, de este modo, una mayor familiarización de los padres con el medio escolar al fomentar su implicación en ella junto con una mayor atención de las necesidades específicas de cada alumno (Merino et al., 1985).

Para lograr que dicha participación entre padres y profesores tenga buenos resultados, numerosos autores han tratado de especificar los roles de ambas instituciones (Montandon, 1991; Stacey, 1991; Perrenoud, 1987), citados por Kñallinsky (1999), entre otros). Siguiendo a Katz, 1983, citado por Kñallinsky (1999), los roles de ambas instituciones son los que aparecen en la tabla 2.

Para ser conscientes de dichos roles y poder llevar a cabo una buena participación, debe existir un buen entendimiento entre ambas instituciones y esto se consigue a través de la comunicación, la cual, ocupa un papel básico en la formación de una comunidad (V.V.A.A., 1990).

TABLA 2. DIFERENCIACIÓN DE ROLES ENTRE PADRES Y MAESTROS

	PADRES	MAESTROS
Alcance de las funciones	Vasto abanico.	Competencias específicas.
Intensidad de afecto	Influencia afectiva importante. Ansiedad y tensión en la situación de aprendizaje.	Influencia afectiva menos íntima, más artificial, menos permanente. Comportamiento más paciente y comprensivo en la situación de aprendizaje.
Apego	Incondicional.	Desapego óptimo. Ni demasiado ni poco.
Racionalidad	Irracionalidad óptima.	Racionalidad óptima.
Espontaneidad	Espontaneidad óptima.	Actividades predeterminadas.
Parcialidad	Defensores de las necesidades de sus hijos. Particularismo.	Niño miembro de un grupo. Universalismo.
Alcance de la responsabilidad	Búsqueda del bienestar de un solo niño.	Búsqueda del bienestar de todos. Mantener la unidad del grupo.

- **Modelos y técnicas de participación**

Estos modelos son referentes teóricos ideales que pretenden acercarse a la realidad, aunque no pueden recoger todos sus componentes. Diversos autores han planteado distintos modelos de participación con una dificultad: establecer límites entre ellos (Gento, 1994).

Existen una gran variedad de modelos que corresponden a distintos parámetros entre los que destacamos:

- Epstein, 1987, citado por Kñallinsky (1999), se centra en los tipos de implicación que pueden tener los padres en la escuela y los clasifica en: obligaciones básicas de los padres, comunicación hogar-escuela, implicación en la escuela e implicación en actividades de aprendizaje en casa.
- Macbetch, 1984, citado por Kñallinsky (1999), diferencia tres formas de participar en el sistema educativo: toma de decisiones (ejercicio del poder), control sobre la manera que lo ejercen los otros y la comunicación de las personas que ejercen el poder.
- Bastiani, 1987, citado por Kñallinsky (1999), clasifica el grado de intervención de la escuela del siguiente modo: compensación (corrige desigualdades y deficiencias), comunicación de los profesores a los padres, rendición de cuentas de los resultados

obtenidos de los alumnos y participación de todos los sectores que comparten decisiones y responsabilidad.

Existen diversas técnicas para fomentar la participación pero han de implantarse desde un modo participativo como recalca Széll, 1997, citado por Kñallinsky (1999). Una de las estrategias más usadas es la elaboración de equipos y grupos de trabajo que permiten distribuir las tareas entre los mismos (Gento, 1994).

A continuación enumeraremos algunas de las técnicas que se pueden llevar a cabo descritas por autores como Merino et al. (1985); Monnier & Pourtois, 1987; Montandon & Perrenoud, 1987; Macbetch, 1989; citados por Kñallinsky (1999); Gento (1994): entrevistas, reuniones, debates, tertulias, actividades de creatividad, método de incidentes críticos, encuestas participantes, actividades para ayudar al desarrollo del niño, juegos de rol, exposiciones de trabajos, mesas redondas, paneles de expertos, etc.

Estas y otras técnicas serán tratadas con más profundidad en otros puntos del documento.

3.1.5. Ventajas e inconvenientes de la participación familia-escuela

A lo largo del tiempo se han realizado numerosas investigaciones para comprobar las ventajas e inconvenientes de esta nueva relación entre los padres y el centro educativo. A continuación tratamos algunas de ellas.

- **Ventajas**

Respecto a las ventajas, Epstein, 1987; Bugeda, 1994; Becher, 1986; citados por Kñallinsky (1999), Gento (1994) y Fernández Enguita (1999), llevan a cabo diferentes investigaciones cuyos resultados más llamativos son:

- Los padres y maestros poseen una dedicación con objetivos comunes.
- Los padres y maestros se encuentran más accesibles los unos de los otros.
- La mejora en la calidad del trabajo realizado.
- La implicación de los padres afecta positivamente al desarrollo cognitivo y no cognitivo de sus hijos, fomentando así un buen rendimiento escolar.
- Los padres que participan ayudan más a sus hijos en las tareas escolares de casa.
- Los centros públicos, muy similares entre sí, tienden a ajustarse al público de las zonas en que se ubican.

"En definitiva, el participar de un proyecto educativo genera satisfacción, seguridad en sí mismo y puede ayudar a la autorrealización" (Kñallinsky, 1999, pág. 37).

- **Inconvenientes**

En este tipo de participaciones, al realizarse con grandes grupos, presentan distintos niveles, estatus y formación, y suelen originarse dificultades que dan lugar a gran cantidad de conflictos que son necesarios superar. Autores como Gil Villa, 1995; Széll, 1997; citados por Kñallinsky (1999); Gento (1994); Merino et al. (1985); Fernández Enguita (1992), recalcan los inconvenientes de dicha participación:

- El término “participación” admite toda clase de interpretaciones ocultando en ella una lucha por el poder, incluso en el centro escolar.
- Una falsa participación excluye las decisiones reales y más importantes de la organización, dando lugar a una frustración, a una desmotivación que puede acabar con la esencia de una participación democrática.
- El horario, la ubicación geográfica del centro y los hogares junto con el carácter del centro (público, concertado o privado), dificulta la asistencia de los padres a las reuniones que se desarrollan.
- Los padres desconocen las actividades que pueden realizar, además de poco tiempo para dedicarse a dichas tareas.
- La participación de los padres es aceptada siempre y cuando no interfiera en los valores de los maestros ni cuestionen su profesionalidad ni competencias.
- A los maestros les resulta incómodo responsabilizarse de una actividad más, con una falta de tiempo para dedicarse a trabajar con padres y niños a la vez.

"La participación no garantiza la ausencia de conflictos, sino que promueve la capacidad de asumirlos y la búsqueda de soluciones" (Sánchez de Horcajo, 1979, pág. 45).

3.1.6. Dificultades de los niños

Actualmente es normal que los niños pasen mucho tiempo en los centros educativos, por ello, suele ser el primer lugar en el que se detectan posibles problemas o trastornos de tipo conductual o del lenguaje.

Como maestros, no hay que alarmarse ni precipitarse sino que hay que observar con qué frecuencia se producen las situaciones poco comunes para descartar que sea un hecho puntual. Si estas conductas persisten en el tiempo habrá que comunicárselo a las familias para obtener más información y adoptar las pautas de acción más adecuadas (Prat & Río, 2005).

- **Tipos de trastornos o problemas más frecuentes en Educación Infantil**

A continuación comentaremos de forma breve los tipos de trastornos o problemas más relevantes que podemos encontrar en Educación Infantil:

- a. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): patrón permanente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad, que es más frecuente y grave que en niños de un nivel de desarrollo similar. Se llevan a cabo pautas de comportamiento que afectan claramente a su actividad social o académica propias de su nivel de desarrollo presentes en todos los ámbitos (DSM IV, 1995).
- b. Autismo: se caracteriza por la presencia de un desarrollo anormal en la interacción y comunicaciones sociales con un repertorio de actividades e intereses muy limitado. Las manifestaciones de este trastorno varían mucho de un niño a otro, ya que depende del nivel de desarrollo y edad cronológica que posee (DSM IV, 1995).
- c. Asperger: presenta una alteración grave y persistente de la interacción social y el patrón de comportamiento, intereses y actividades son muy restringidos. El aspecto que lo diferencia del autismo es que no existen retrasos clínicamente significativos del lenguaje (DSM IV, 1995).
- d. Enuresis: se caracteriza por la emisión repetida de orina durante el día o la noche, pudiendo ser de forma voluntaria o no. Para poder establecer un diagnóstico de enuresis debe originarse durante, al menos, dos veces por semana durante tres meses (DSM IV, 1995).
- e. Pesadillas: aparición repetida de sueños terroríficos que despiertan al niño, impidiéndole dormirse otra vez. Estos sueños provocan un malestar clínicamente significativo o un deterioro social (DSM IV, 1995).
- f. Terrores nocturnos: aparición repetida de despertares bruscos que suelen estar precedidos por lloros de angustia o gritos. Al despertar no recuerda nada de lo sucedido provocando un malestar clínicamente significativo, deterioro social o de otras facetas importantes en la actividad del niño (DSM IV, 1995).
- g. Trastorno fonológico: incapacidad de utilizar los sonidos del habla de forma adecuada originándose errores en la articulación, así como problemas fonológicos de tipo cognoscitivo (retraso mental) dando lugar a un déficit para la categorización lingüística de los sonidos del habla. Los sonidos que presentan más problemas en su adquisición son los que se adquieren más tardíamente (*l, r, s, z, ch*), consonantes y vocales que se adquieren más tempranamente, ceceo y errores en la selección y

ordenamiento de sonidos en las sílabas y palabras (p. ej., *so/* por *los*) (DSM IV, 1995).

- h. Tartamudeo: frecuentes repeticiones o prolongaciones de sonidos o sílabas, además de interjecciones, fragmentación de palabras, pausas en el habla ocupadas o no, sustituciones de palabras para evitar palabras problemáticas, palabras producidas con un exceso de tensión física y repeticiones de palabras monosilábicas (DSM IV, 1995).

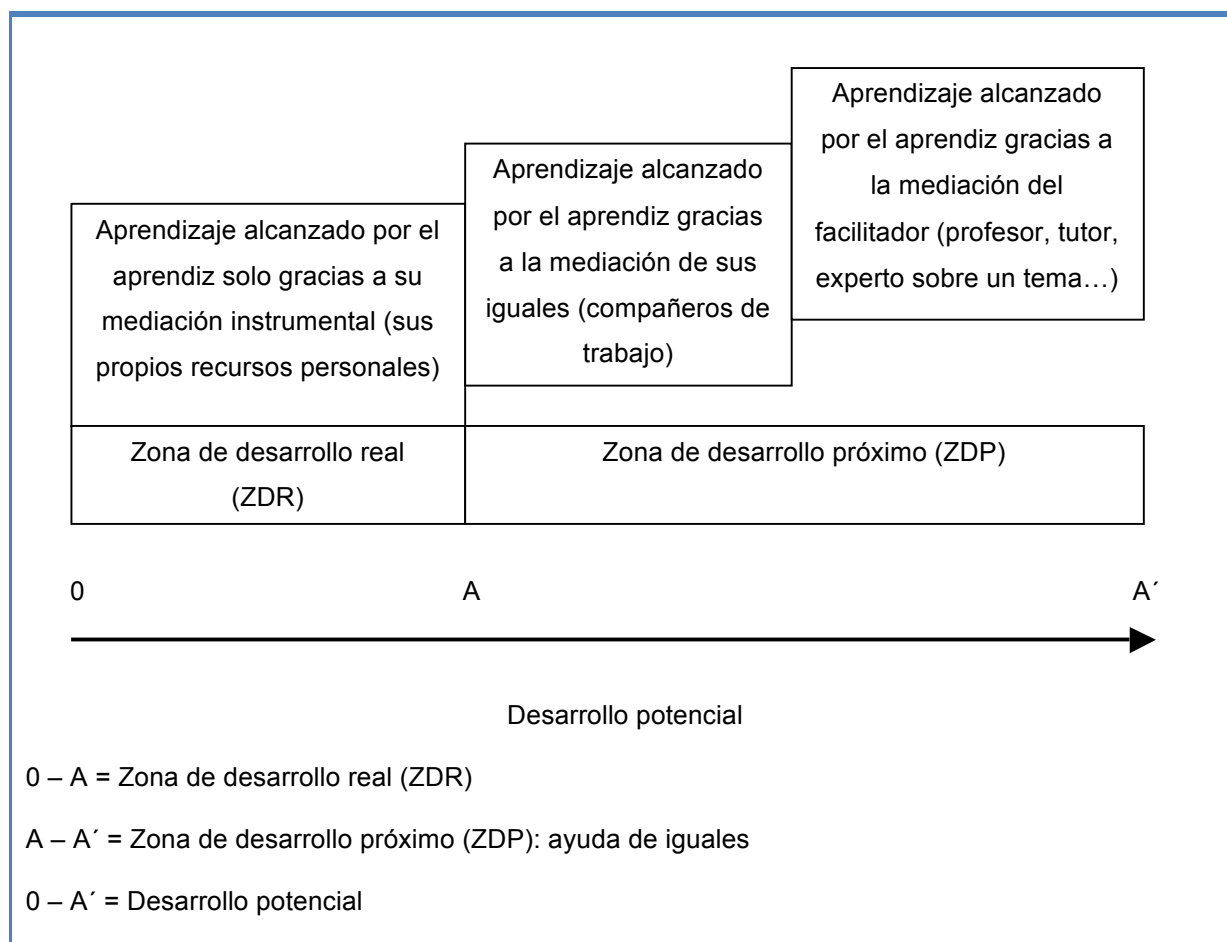
3.2. Parte II. Propuesta práctica: Proyecto de trabajo “La Prehistoria” (2º ciclo de Educación Infantil, nivel 3-4 años)

3.2.1. Introducción

Las escuelas deben fomentar situaciones y actividades significativas y funcionales que despierten el interés del alumnado similares a las situaciones externas al centro escolar y esto puede conseguirse a través de proyectos de trabajo (Ramos, 1999).

La elaboración de un proyecto de trabajo parte de las posibilidades que ofrece este tipo de metodología sobre la participación de toda la comunidad educativa en la educación. William H. Kilpatrick (1871-1965), relevante pedagogo que formó parte del movimiento de la Escuela Nueva o Activa, fue el creador del “Método por proyectos” en el siglo XIX fundamentado en las ideas de Dewey y su teoría de “aprender haciendo” (Labrador, 1998; Pozuelos, 2007). Este método, siguiendo a Katz & Chard, 1978, citados por Parra (2005), podemos definirlo como estudios profundos sobre temas de la vida real que se llevan a cabo en colaboración con los niños ayudándoles a que comprendan con mayor profundidad acontecimientos y fenómenos del mundo que les rodea, tomando decisiones sobre su propio aprendizaje. Así pues, como comenta Hernández & Ventura, 1992, citados por Ojea (2000) sería otra forma de nombrar a los “Centros de interés” desarrollados por Decroly para responder a la nueva necesidad de globalización curricular.

Los principios de esta metodología proceden de diversas fuentes aunque guardan una coherencia entre ellas, destacando el constructivismo de Piaget (1985) y el socioconstructivismo de Vygotski (1979). Vygotski (1979), desde el marco del socioconstructivismo, destaca la importancia de las relaciones sociales en el desarrollo del aprendizaje a través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Dicho autor distingue tres conceptos relacionados entre sí según el grado en el que una persona puede llevar a cabo dicho aprendizaje por sí sola o con la ayuda de otras personas más capaces (gráfico 2):

GRÁFICO 2. TEORÍA SOCIOCONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE DE VYGOTSKI

Otro de los pilares que queremos destacar de los proyectos de trabajo es el enfoque colaborativo o cooperativo que supone el establecimiento de relaciones equilibradas entre todos los miembros de la comunidad educativa originando un ambiente de trabajo basado en la aceptación y el compromiso compartido sin olvidar la atención personalizada. Este tipo de planteamiento tiene en cuenta lo individual y lo colectivo, dos dimensiones que se enriquecen mutuamente siendo un referente para la integración de la diversidad tanto cultural como personal (Pozuelos, 2007).

“Participación, interés, motivación e implicación intelectual son descriptores que se le suele asignar al alumnado que trabaja en el aula con proyectos” (Pozuelos, 2007, pág. 22). El trabajo por proyectos promueve dos tipos de aprendizajes: por un lado se trata de un aprendizaje globalizado y activo por parte del alumno en el que se fomenta habilidades como la investigación autónoma, y por otro un aprendizaje socializado y productivo para el grupo fomentando la democracia, el compromiso con la equidad y justicia social, originando así alumnos más motivados y más implicados en dicho proceso junto a la introducción y participación de las familias en dicho aprendizaje (Parra, 2005; Pozuelos, 2007; Ramos, 1999).

Desde el punto de vista del docente, esta metodología proporciona una serie de cambios en el currículo, recalcando la importancia de la funcionalidad del conocimiento, fomentando el desarrollo profesional de este y ayudando a superar la ruptura entre lo que se aprende en la escuela y la sociedad que nos rodea (Pozuelos, 2007; Ramos, 1999).

En definitiva, este tipo de metodología nos parece el más adecuado para desarrollar aprendizajes que son relevantes tanto para el alumnado como para el profesorado, participando activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje toda la comunidad educativa a través de experiencias significativas desarrollando estrategias cognitivas complejas como planificar, consultar, deliberar, concluir, informar, etc. es decir, fomenta la reflexión y la acción como un proceso compartido con el objetivo de elaborar respuestas sólidas argumentadas (Parra, 2005; Pozuelos, 2007; Ramos, 1999).

3.2.2. Alumnado

En el aula del 2º ciclo de Educación Infantil, nivel de tres años, grupo A del C.E.I.P. Gonzalo de Berceo II, se encuentran un total de veinticuatro alumnos, diez niñas y catorce niños siendo más de la mitad de todos ellos nacidos en el segundo semestre, por lo que es un aula poco madura en términos generales.

Debemos destacar que en el aula, aunque todos sean de nacionalidad española, existen diez niños cuyos padres son extranjeros, concretamente de Colombia, Perú y Rumanía. Sin embargo, no existe ningún indicio de que estos niños y sus respectivas familias presenten algún tipo de discriminación por el resto de sus compañeros.

El grupo presenta unas características comunes que nos permiten poner en práctica experiencias que les resulten motivantes a todos ellos al poseer unas capacidades cognitivas, de aprendizaje, etc. similares entre sí. De todas formas, el maestro adaptará su actuación a las diferencias individuales presentes ofreciendo a cada alumno lo que necesite, ya que el objetivo de la educación es desarrollar las capacidades del niño en su totalidad según sus posibilidades.

De forma general, debemos hacer hincapié en que el grupo se comporta correctamente aunque son un poco inquietos en algunas ocasiones, realizan las tareas mandadas, tienen muchas curiosidades sobre todos los temas que se tratan, poseen muchas ganas de aprender y se suelen preocupar por sus compañeros cuando ven que se han hecho alguna herida o llegan al aula tristes.

En cuanto al proyecto de trabajo que vamos a poner en práctica, se basará en la prehistoria de forma general, ocupando los aspectos más característicos de esta época de una forma amena y divertida en colaboración con las familias de ambas aulas de tres años para la elaboración de materiales y participación en algunas actividades. Su duración será de cuatro

semanas, concretamente comenzaremos el lunes, 5 de mayo de 2014 para terminar el viernes, 30 de mayo de 2014.

- **Contexto sociocultural y datos del Centro**

Algunas de las situaciones propuestas en esta experiencia han sido desarrolladas en el C.E.I.P. Gonzalo de Berceo, el cual, consta de dos edificios separados y ubicados respectivamente en la avenida de Abrantes nº 5: edificio Gonzalo de Berceo I (con cuatro aulas del 2º ciclo y cuatro del 3º ciclo de Educación Primaria) y Portalegre nº 79: edificio Gonzalo de Berceo II (en el que se encuentran seis aulas de Educación Infantil junto con cuatro del 1º ciclo de Primaria). Cada grupo tiene su aula de referencia en la que trabaja con el tutor correspondiente (Colegio Gonzalo de Berceo, 2014).

Respecto la organización del centro escolar es recogida por el Colegio Gonzalo de Berceo (2014), indicando que el Equipo Directivo está formado por el director, la jefa de estudios, la secretaria. El Consejo Escolar es el máximo órgano de gobierno del centro escolar, cuyas acciones están dirigidas hacia la mejora de las posibilidades educativas y de enseñanza, optimizando sus recursos y su organización, formada por (Colegio Gonzalo de Berceo, 2014): el director, la jefa de Estudios y Secretaria, cuatro representantes de padres/ madres elegidos, una madre designada por la AMPA, cinco representantes de profesores, un representante de administración y servicios y un representante del ayuntamiento.

- **Características psicoevolutivas de los alumnos**

La edad de los tres años es una de las edades de mayor cambio en el desarrollo del niño en esta etapa inicial de la vida, ya que se originan numerosos cambios sucesivamente y hace que el trabajo educativo en esta etapa resulte de una singular dificultad para los maestros (Equipo Educativo AMEI, 2007).

Para centrarnos más en las características psicoevolutivas que poseen los niños de estas edades, voy a tratarlas desde diversos ámbitos del desarrollo, los cuales comentaré a continuación.

- Desarrollo físico:

Respecto al punto de vista físico, siguiendo a Palacios et al. (1990 a) los niños en edad preescolar no dejan de aumentar de talla y peso, aunque lo hacen más lentamente de lo que lo habían hecho durante los dos primeros años. Este crecimiento también se lleva a cabo en el cerebro, que experimenta un aumento del número de dendritas y conexión entre las neuronas entre los tres y los cinco años. Junto a esto, madura la corteza cerebral y mejora la actividad cortical llevando a cabo distintos procesos cada vez más complejos que aumentan las capacidades de los niños de realizar funciones cognitivas. Gracias a esto,

muchas de las actividades que se realizaban anteriormente de forma involuntaria dependen a esta edad, en mayor o menor medida, del control cortical. Estos progresos madurativos fomentan el control sobre el propio cuerpo ayudando al control de esfínteres entre los dos y tres años, controlando en un primer momento las heces y luego la orina. Asimismo, entre los tres y los seis años se establece la lateralidad. Respecto a la dentición, a los tres años ya presentan todos los dientes. Palacios et al. (1990 a) recuerdan que existen variaciones de unos niños a otros y que dichos datos son orientativos.

- Desarrollo motor:

Los niños van construyendo lentamente su esquema corporal, el cual lo define Ballesteros, 1982, citado por Palacios et al. (1990 a) como la representación que tenemos de nuestro cuerpo teniendo en consideración los diferentes segmentos corporales, sus posibilidades de movimiento y sus limitaciones. Esta construcción del esquema corporal no solo se debe a la maduración neurológica y sensorial, ni el ejercicio ni la experimentación personal como recalcan Martínez & Núñez, 1982, citados por Palacios et al. (1990 a) sino también es debido a la interacción social.

Los niños de tres años presentan un buen dominio de los movimientos gruesos como correr, lanzar, subir las escaleras sin ayuda alternando los pies (aunque para bajar lo hace con los pies simultáneamente), reptar y trepar, así como de bailar y seguir diversos pasos que se les indiquen siguiendo el ritmo. Pero las actividades tanto locomotoras como manipulativas hay que seguir estimulándolas (Equipo Educativo AMEI, 2007; Conde & Viciano, 2001).

Poseen un control corporal bastante desarrollado lo que promueve que se afiancen en el espacio circundante y se relacionen con él. El equilibrio sobre sus pies ha mejorado considerablemente, manteniéndose con facilidad con los talones juntos y sobre las puntas comenzando a mantener el equilibrio con los ojos cerrados, aunque sobre un solo pie lo consigue momentáneamente (Conde & Viciano, 2001).

A los tres años los niños ya saltan con cierta habilidad con los pies juntos, son capaces de realizar volteos, teniendo así un mayor control de giros sobre el eje longitudinal y transversal y alguna acrobacia simple (Conde & Viciano, 2001).

En cuanto a la manipulación, esta será cada vez más fina siendo capaces de desatar los cordones de los zapatos, pinchar por sí mismos los alimentos con el tenedor, beber agua sin derramarla, doblar hojas, etc. Es decir, ya son bastantes hábiles para valerse por sí mismos y pueden vestirse y desvestirse más o menos solos (Equipo Educativo AMEI, 2007; Conde & Viciano, 2001).

Siguiendo a Amalias, 1984, citado por Conde & Viciano (2001) y Palacios et al. (1990 a) los niños de tres años en sus primeros dibujos son capaces de trazar líneas verticales, pintar con los dedos, realizar estructuras circulares comenzando a intentar dibujar sus cuerpos y recortar con tijeras. Cuando dibujan lo hacen utilizando toda la movilidad del brazo, aunque el trazo de su dibujo es de mayor precisión y está mejor definido. Por tanto, sus imágenes corporales se enriquecen, ya que conocen y saben diferenciar más las partes del cuerpo.

Siguiendo a Garrote, Campo & Navajas (2003) recogemos en la tabla 3 todos aquellos hitos más relevantes del desarrollo motor (habilidades motrices básicas) en la edad de la Educación Infantil.

TABLA 3. MAPA DEL ÁMBITO MOTOR EN LA EDAD DE LA EDUCACIÓN INFANTIL DE GARROTE- AGUIRRE

Niveles	0 - 1	1 - 2	2 - 3	3 - 4	4 - 5	5 - 6
FUERZA	Extensión de brazos. Elevación de cabeza y tronco	Desarrollo extremidades inferiores	Crecimiento en anchura Potencia de extremidad inferior: - potencia – caída		Crecimiento en longitud: suspensiones, trepas (árboles, canastas, parques) carreras (agilidad – velocidad)	
RESISTENCIA	Factores naturales de desarrollo constitucional y crecimiento físico					
		Actividad motora espontánea			Actividad motora según demanda del juego / bicicleta normal - patinaje	
FLEXIBILIDAD	Factores naturales de desarrollo; gran flexibilidad				Sensibilización hacia movimientos de gran amplitud (especialmente niñas)	
VELOCIDAD	Factores naturales de desarrollo constitucional y crecimiento físico					
	Sistema nervioso no mielinizado en su totalidad. Respuesta motora lenta, especialmente la visomotora Aferente					
ESQUEMA CORPORAL			Preferencia lateral	- Nombra varias partes del cuerpo - Dibuja hombre en 3 partes	- Predominio lateral - Dibuja hombre en 6 partes	Sabe que hay un derecho y un izquierdo
RELAJACIÓN	Tensión global. Relajación global por palpación				Relajación global	
EQUILIBRIO	Sedestación	Marcha, se agacha y se levanta	Sube escaleras. Salta en el sitio	- Equilibrio sobre un pie - Amortigua salto en 2 escalones	Bicicleta normal	Camina de puntillas
ACT. POSTURAL	Derivada de la constitución genética				Factor educacional del equilibrio postural	
CAP.GESTUAL	Situaciones de enfado – alegría				Imitación Interpretación Dramatización Mímica	
REPTACIÓN GATEO	6 – 8 Meses 8 -12 Meses	Como parte de su actividad física cotidiana				- Como juego o acción motora dentro de juegos
MARCHA		Adelante	Marcha firme. Cambio de dirección. Marcha atrás	Marcha lateral sin cruzar piernas	-Elevación de rodilla con paso corto o largo.	Combinada con otra acción
CARRERA			Inicio	Sin incorporación de brazos	Lateral. Atrás	Correcta (patrón contralateral)
SALTO		-Incipiente hacia abajo con un pie	A pies juntos: Abajo. En longitud	-Pata coja (pierna dominante) -Dos escalones	Pata coja (10 saltos) Salticar	Inicio pata coja no dominante

TABLA 3. MAPA DEL ÁMBITO MOTOR EN LA EDAD DE LA EDUCACIÓN INFANTIL DE GARROTE- AGUIRRE

Niveles	0 - 1	1 - 2	2 - 3	3 - 4	4 - 5	5 - 6
TREPA	Por la malla de la cuna – parque	Por espalderas		Por bancos Inclinaados	El gran momento de la trepa (árboles, canastas, cuerdas, escalas)	
GIROS		En el eje longitudinal (tendido)	En el eje longitudinal (en pie)	Volteo adelante sin control	Voltereta adelante sin control de piernas. Volt lanzada sobre Obstáculo	
DESTREZA FINA (Pinza digital)	Coge-suelta. Presión pulgar. Cubo de mano en mano.	- Torre dos cubos - Mesa de herramientas	- Torre ocho cubos - Garabatea	- Líneas con trazado definido - Arcilla, ceras	- Pinta	Agarre tenso del lápiz
LANZAMIENTO	6-8 meses suelta 8 meses lanza	Lanza desde sentado	Con pies paralelos – Brazo pegado Costado		Homolateral	Semicontralateral (especialmente varones)
GOLPEO			Chuta pelota	Golpea globos	Patada al balón en juego	
BOTE				- Bote con pelotas ligeras. - Pierde rápido	- Bota y coge - Bota con cierta continuidad	- Bote con mano dominante 20 Veces
RECEPCIÓN			Estática: abraza objeto	Estática con flexión de codos	Estática: brazos activos, manos ayudan	De manos altura de Pecho
VISOMOTORA ÓCULO PÉDICA			Golpeos indiscriminados	Golpeo intencionado, sin Puntería	Golpeos, paradas e incipiente Conducción	

(Garrote et al., 2003, pág. 30)

- Desarrollo y adquisición del lenguaje:

En esta edad el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños les permiten participar en nuevos contextos de interacción que les ofrecen una mayor variedad de actividades y personas con quienes interactuar. Esto se puede explicar desde el punto de vista del condicionamiento operante propuesto por Skinner, 1957, citado por Bigas & Correig (2007), el cual afirma que los niños son capaces de desarrollar su lenguaje debido a la imitación de la secuencia fónica que los otros producen. Del mismo modo, Vygotski (1995) afirma que el lenguaje evoluciona conjuntamente con el pensamiento pudiéndose desarrollar el lenguaje debido a la interacción social. Chomsky, 1957, citado por Bigas & Correig (2007), plantea una alternativa a la teoría conductista y destaca la predisposición innata de los individuos hacia la lengua denominada “Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (LAD)”, ya que sin ella no seríamos capaces de determinar las estructuras gramaticales de cada lengua.

Los niños de tres años son capaces de entender el lenguaje descontextualizado del adulto, siempre y cuando este haga referencia a situaciones simples e interesantes para ellos. Además, se expresan con bastante habilidad en referencia al contexto compartido pero todavía tienen serias dificultades para explicar sucesos no referidos al aquí y ahora. Esto se

debe a lo que Piaget (1985), definió en la segunda etapa del desarrollo cognitivo, el pensamiento preoperatorio. El egocentrismo, la dificultad de los niños de ponerse en el lugar del otro, tiene como consecuencia que no controlen aspectos básicos del conocimiento compartido. Esta noción es definida por primera vez por Piaget (1985), considerando que es un pensamiento que se encuentra entre medias del pensamiento simbólico descrito por Freud, citado por Palacios et al. (1999 a) y el pensamiento socializado y lógico del adulto. Otra dificultad agregada citada por Bigas & Correig (2007) es que, a pesar de iniciarse en el dominio de las relaciones espacio temporales, todavía les cuesta organizar sus discursos a partir de la secuencia cronológica o de relaciones causales.

El lenguaje acompaña sus actuaciones en el medio, los niños hablan mientras juegan, investigan o experimentan, pero no anticipan las acciones ni sirven para organizar sus actuaciones, es decir, se lleva a cabo la función simbólica propuesta por Piaget (1985) la cual es definida como una capacidad de representar mentalmente la realidad.

A los tres años los niños pronuncian correctamente la mayoría de los fonemas de su lengua materna, a excepción de los que presentan mayor complejidad (como el fonema vibrante compuesto de "carro"), algunos grupos consonánticos (como pr o bl) o los diptongos. El léxico aumenta constantemente, lo que les permite expresarse con mayor precisión, sobre todo en el empleo de nombres comunes genéricos, como por ejemplo "perro", frente a categorías más generales, como "animal". Usa pronombres posesivos de la primera y segunda persona pero para la tercera suele utilizar la fórmula "es de Ana" en vez de "es suyo" junto con la mejora del empleo de los artículos determinados e indeterminados, adjetivos y demostrativos y emplea algunas preposiciones.

Además, construyen oraciones simples (sujeto-verbo-objeto) en las que combinan tres o cuatro elementos, aunque no siempre sigue el orden convencional. Dominan la concordancia de género y número junto con la capacidad de conjugar los verbos en modos indicativo, imperativo, presente simple y se inician en el uso del pasado inmediato, perfecto y futuro que utilizan para expresar deseos o voluntades, conociendo muchas de las normas que rigen el uso de la lengua pero no las excepciones y, por eso, realizan generalizaciones como "sabo" por sé (Bigas & Correig, 2007).

- Desarrollo cognitivo:

Durante esta etapa los niños seguirían encontrándose en el estadio preoperatorio descrito por la teoría piagetiana, en la que se afianza la función simbólica que fomenta el desarrollo cognitivo a partir de la práctica representativa basándose en esquemas de acción tanto internos como simbólicos mediante el lenguaje, el juego simbólico, el simbolismo secundario, la imitación diferida y la imagen mental. Este pensamiento se basa en las

primeras nociones que los niños utilizan en su lenguaje definidas como preconceptos, los cuales se encuentran a medio camino entre la individualidad de los objetos y la generalidad de los conceptos; y el razonamiento preconceptual, razonamiento que va de lo particular a lo particular haciendo que los niños establezcan conexiones entre situaciones con algún aspecto similar pero son indebidamente asimiladas (Piaget, 1985).

Como hemos comentado anteriormente, se desarrolla la función simbólica de la conciencia que podemos ver reflejada en el dibujo, en el juego (construcciones sencillas con bloques a partir de modelos gráficos, asumir diferentes papeles en el juego, etc.), en acciones y en su actividad cognoscitiva (Equipo Educativo AMEI, 2007). En relación a esto, los niños van adquiriendo conocimientos sobre el mundo que les rodea, recordando y prediciendo situaciones y cómo debe actuar sobre ellas, lo cual Peraita, 1985, citado por Palacios et al. (1990 a) denomina esquemas. Existen diversos tipos de esquemas siendo, los que primero dominan, los de escenas, que integran conocimientos sobre las relaciones físicas de los objetos (tamaño, solidez, etc.), de los tipos de objetos que suele haber en determinados lugares (en el baño se encuentra el cepillo de dientes, por ejemplo) y sobre las relaciones entre dichos objetos (los cuadros están en las paredes, por ejemplo) junto con la capacidad de representar secuencias temporales de sucesos. Todo ello se organiza a partir de experiencias personales y en contacto con situaciones repetitivas que contienen relaciones espaciales, temporales y causales entre sus elementos.

A los tres años los niños emplean los principios de correspondencia uno a uno y conocen el principio de abstracción para contar. Son capaces de comprender operaciones aritméticas simples como la adicción y la sustracción, siendo el tamaño de las colecciones de objetos y la cantidad de elementos limitados a uno o a dos. Aunque lo comentado anteriormente contradice a la teoría de Piaget que afirma que el pensamiento preoperatorio en relación con el operatorio no utiliza reglas y se rige por intuiciones. Gelman & Gallistel (1978) realizaron numerosas investigaciones cuyos resultados demostraron la capacidad que presentan los niños sobre la adquisición de nociones de cuantificación y su aplicación aritmética. Asimismo, Siegler, 1978, citado por Palacios et al. (1990 a) realizó una investigación demostrando que las bases del razonamiento científico comienzan a establecerse a partir de los tres años.

Uno de los cambios más significativos está relacionado con la manera de actuar con los objetos, caracterizada por la propia acción con los niños “planificando” qué van a hacer con ellos. Esto se encuentra unido por el interés que presentan por el mundo que les rodea, interesándose a su vez por el mundo de la fantasía y llevando a cabo numerosas preguntas (Equipo Educativo AMEI, 2007).

Además, son capaces de diferenciar varios colores, formas y tamaños, pero se equivocan con bastante frecuencia. Asimismo reconocen y distinguen elementos naturales (agua, aire, cambios de tiempo) y las particularidades de animales y plantas, lo que permite que agrupen, clasifiquen, comparen, etc. junto con la capacidad de establecer relaciones cuantitativas como mucho, poco o ninguno. Esto es debido al desarrollo del conocimiento categorial, el cual está relacionado con los esquemas comentados anteriormente y por el desarrollo de estrategias de memorización (Equipo Educativo AMEI, 2007; Palacios et al., 1990 a).

Aunque los niños no hayan cambiado de estadio, sí ha evolucionado su forma de dibujar. Los pequeños se encontrarían en la etapa de realismo frustrado, en la cual intentan dibujar algo de la realidad pero fracasan en su intento, ya que aún no han desarrollado su psicomotricidad fina completamente, y poseen una gran falta de atención, lo que les impide representar detalles de objetos (Palacios et al., 1990 a).

- Desarrollo socioafectivo:

Como comenta el Equipo Educativo AMEI (2007), uno de los hechos más característicos a los tres años se encuentra en su comportamiento, siendo a esta edad difícil de controlar originándose frecuentes demostraciones de oposición, son obstinados y rechazan obedecer o hacer las cosas como se les dice. Es debido al llamado “estadio del personalismo” desarrollado por Wallon (1984) que se inicia de forma conflictiva intentando afirmar un yo descubierto al final de la primera infancia y desarrollándose a los tres años la “crisis de oposición o cabezonería”, que frecuentemente crea tensiones en la convivencia cotidiana y amenazas de retirada de afecto por parte de los adultos. Ello conduce con el tiempo a un cambio de actitud intentando ahora ganarse a los demás, se trata del “período de gracia”.

Durante esta etapa surge un cambio muy significativo en los niños en cuanto a desarrollo emocional se refiere. Siguiendo a Varela (2003) comienzan a jugar en pequeños grupos con otros niños. Surge el juego asociativo (acciones, intercambios, diálogos, sin subordinar su interés individual al grupo) representando en los juegos las conductas propias de su género. Sobre esto último existen diversas interpretaciones: unos afirman que se debe al “complejo de Edipo” descrito por Freud, 1938, citado por Palacios et al. (1990 a) o por proximidad a las fuentes de afecto y alejamiento de las de exigencia. Emocionalmente logran mantener un estado de ánimo alegre y activo, y se sobreponen con facilidad a los sucesos negativos que se ocasionan (Equipo Educativo AMEI, 2007).

Siguiendo a Equipo Educativo AMEI (2007) es un momento propicio para la formación de valores debido a su desarrollo cognitivo y del lenguaje, ya que son capaces de extraer lo esencial de cada actividad propuesta por el maestro, el porqué se hacen, lo cual es el paso

inicial en la formación de las primeras representaciones y nociones morales, éticas y de valores que pueden comprender como la amistad, solidaridad, la cooperación y la ayuda mutua. Esto es estudiado por primera vez por Kohlberg, 1968, 1982, citado por Palacios et al. (1990 a) el cual afirma que los niños en edad preescolar se encuentra en la fase a la que denomina “preconvencional”, guiando así su conducta según las consecuencias físicas (castigo, premio, intercambio de favores) o del poder físico que rigen las reglas y etiquetas de bueno y malo en el contexto social en el que se encuentren. En cuanto a justicia distributiva se refiere, estudiada por Damon, 1980, citado por Palacios et al. (1990 a), los niños plantean soluciones basadas en sus deseos personales sin justificaciones racionales y sin tener en cuenta otros puntos de vista.

3.2.3. Justificación del proyecto de trabajo

Siguiendo a Ojea (2000) y Pozuelos (2007) consideramos que no existe una extensión curricular suficientemente amplia ni que facilite la integración del mayor número de áreas curriculares que permita el desarrollo de un currículo integrado. Por dicho motivo hemos elegido desarrollar un proyecto de trabajo, ya que esta estrategia metodológica presenta una relación espontánea con los naturales intereses de la vida de los niños, pretendiendo ser práctico, concreto e integrador de conocimientos en mayor medida que las unidades didácticas (Parra, 2005).

Para poner en práctica un proyecto de trabajo debemos tener en cuenta los principios básicos en los que se sustenta, los cuales proceden de distintas fuentes y guardan una notable coherencia entre ellos, siendo recogidos por Carbonell & Valero (2000). El primero de ellos es una visión constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, como hemos comentado anteriormente. En segundo lugar es ser conscientes de que los alumnos no son homogéneos, sino que presentan capacidades y estrategias de aprendizaje diferentes, teniendo diversos intereses, conocimientos y experiencias personales muy variadas entre sí.

Kilpatrick, 1918, citado por Parra (2005), distingue cuatro fases principales para la elaboración de un proyecto de trabajo: fase de elección de la actividad o del problema concreto que se quiera resolver (surge el deseo y la curiosidad por realizar algo en lo que se está interesado); fase de preparación (se basa en un estudio y búsqueda de información sobre dicho interés); fase de ejecución o de resolución de la actividad mediante los medios de trabajo elegidos y, finalmente, fase de evaluación del trabajo realizado relacionado con los objetivos planteados inicialmente. Dicho esto, comenzaremos a desarrollar el proyecto de trabajo, siendo la primera fase que plantearemos la fase de elección de la actividad o del problema concreto que se quiere resolver.

Para llevar a cabo dicha elección, los maestros tuvieron en cuenta los intereses y cuestiones que fueron desarrollando los alumnos a lo largo de los anteriores trimestres, empleándolos como referentes continuos sobre los que habrá que volver en distintos momentos del proceso educativo para ver cómo evolucionan y así favorecer un progreso positivo (Pozuelos, 2007). Estos referentes fueron recogidos por los maestros a través del método de observación participante descrito por Cohen & Manion (1990), el cual se basa en un estudio de casos mediante la observación y participación directa del maestro con el grupo para, en nuestro caso, descubrir los intereses que poseen. Por ello, siguiendo la forma de tomar notas recomendada por Lofland, 1971, citado por Cohen & Manion (1990), el maestro tendrá una grabadora en todo momento y reformulará aquellos comentarios desarrollados por los alumnos que puedan motivar la puesta en práctica de proyectos de trabajo. Después, elaborará dos copias mecanografiadas sobre dichos comentarios para evitar pérdidas y cortar, reorganizar y volver a escribir lo que considere conveniente. A partir de ahí, se desarrollarán actividades iniciales con las que averiguaremos los conocimientos que poseen sobre el tema seleccionado y que definiremos más adelante.

Después de analizar la información recogida, el tema seleccionado para el proyecto de trabajo es la prehistoria debido a las expectativas que se han suscitado en el alumnado sobre cómo era el hombre en esa época, cómo vivía, qué comía, etc., es decir, una cuestión muy amplia y extensa que muestra suficiente coherencia y es posible desarrollarla en el aula (Pozuelos, 2007). Para ello se realizarán una gran variedad de actividades con las que tratamos que respondan a las inquietudes que presentan los alumnos sobre el tema siguiendo las fases establecidas por Kilpatrick, 1918, citado por Parra (2005), comentadas anteriormente. Comenzaremos con una serie de actividades basadas en motivar las inquietudes del alumnado, como por ejemplo “¿De quién son estas huellas?”, originando situaciones que despierten más su curiosidad e interés sobre el tema. A continuación se realizarán actividades propiamente dichas con las que buscarán información y llevarán a cabo diversas acciones para ampliar sus conocimientos y eliminar ideas erróneas sobre este período histórico. Finalmente, se desarrollarán actividades que servirán para evaluar los aprendizajes adquiridos de una forma lúdica y amena.

Durante la puesta en práctica del proyecto de trabajo, como comenta Romero (2000), el protagonismo del alumnado se traducirá tanto en la atención a sus interrogantes como en el papel de su actividad y creatividad continua, pues más que una "respuesta correcta", de lo que se trata es de facilitar una primera construcción y sistematización de los conocimientos que ya posee. Además, hemos querido recalcar la importancia de la naturaleza en todo ello y dar respuestas a ideas equivocadas que poseen sobre la existencia de dinosaurios, entre otros. Por ello, tenemos que tener en cuenta el REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de

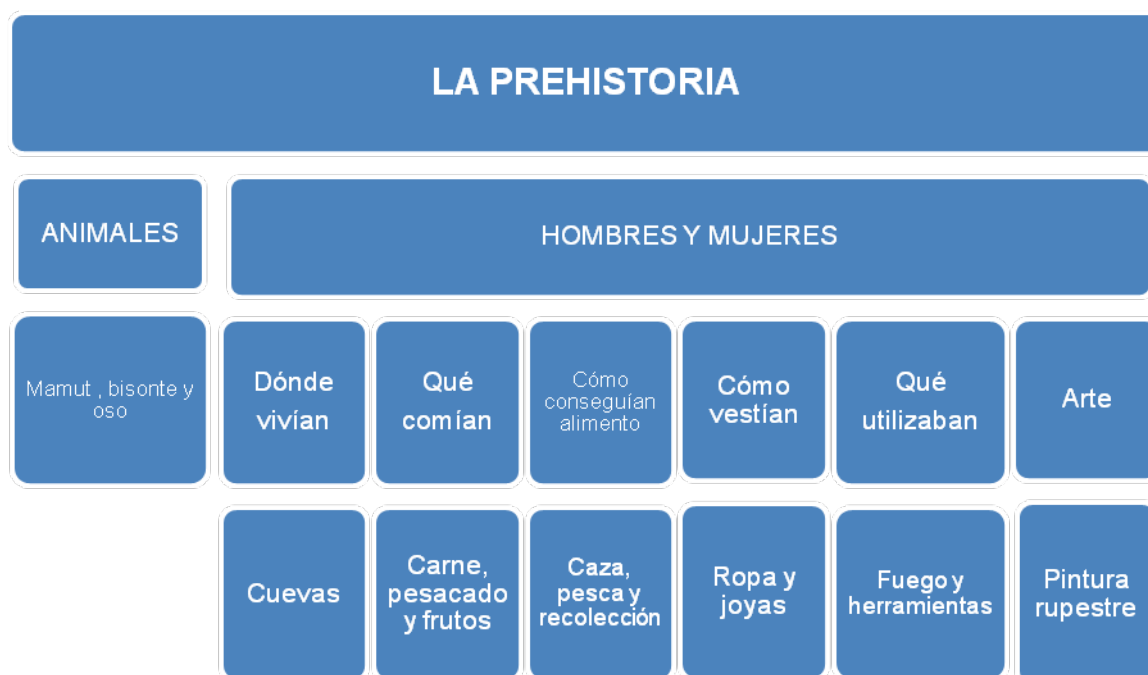
diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, estableciendo una relación con los intereses del alumnado (Jefatura del Estado Español, 2006 b).

Del mismo modo, teniendo en cuenta las posibilidades que nos ofrecen el empleo de proyectos de trabajo como estrategia metodológica y a Romero (2000) consideramos que, junto a las tareas escolares es importante involucrar a las familias con objeto de llevar esta preocupación a su contexto cotidiano, de forma que ambos se refuercen y complementen a través de talleres y actividades en las que participarán, fomentando así la educación de sus hijos elaborando diversos materiales.

3.2.4. Evaluación inicial

Antes de comenzar a desarrollar el proyecto de trabajo, el maestro debe conocer las ideas previas que presentan los alumnos y los intereses y motivaciones que muestran sobre el tema (Pozuelos, 2007). Como hemos comentado anteriormente, el maestro anotará las ideas previas que poseen sobre la prehistoria a la vez que buscará la forma en la que se puede presentar la experiencia con objeto de hacerla atractiva a los escolares, revisando los contenidos y competencias presentes en la ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil, seleccionando aquellos que mejor conecten de forma natural (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 b). Con estos datos se elaborará una trama didáctica, presente en el gráfico 3, en la que aparece ya vinculada a la enseñanza que se quiere promover con el desarrollo del proyecto (Pozuelos, 2007).

GRÁFICO 3. TRAMA DIDÁCTICA DE CONTENIDOS DEL PROYECTO DE TRABAJO “LA PREHISTORIA”



3.2.5. Recursos

Para poner en práctica el proyecto de trabajo “La Prehistoria”, clasificaremos una parte de los recursos necesarios para las actividades planteadas a continuación.

- **Recursos humanos**

Familiares colaboradores, maestros de Educación Infantil de tres años, maestro de Psicomotricidad y monitores de Arqueopinto (Pinto).

- **Recursos espaciales**

Pasillo del colegio, aulas de Educación Infantil de tres años, arenero del patio del colegio, patio del colegio, Arqueopinto (Pinto), autobús y aula disponible para la realización de talleres con las familias.

- **Recursos materiales**

Cuarenta huellas de cartulina marrón, aproximadamente (Anexo II); dos rollos de papel transparente adhesivo; “Mimos” (mascota de peluche del aula); nota en el cuaderno de viaje a la prehistoria (Anexo III); tela con estampación animal; pizarra digital; película “Érase una vez el Hombre. El hombre de Cromagnon” (Barillé, 1978); cuatro cartulinas tamaño A3, rotuladores; carta para padres inicial (Anexo IV); huesos de vaca; conchas; materiales audiovisuales, informaciones de Internet, fotografías, enciclopedias, fósiles,... aquello traído por las familias; visita virtual a la cueva de Lascaux, Francia (Aujoulat, 2014); imágenes

sobre el arte rupestre (Anexo V); papel continuo marrón; cinta de carroceros; celo; diez tijeras; “Un bestiario de la prehistoria” (Andréadis, 2011); “Óscar y Arabella” (Layton, 2009); película “Ice Age. La edad de hielo” (Saldanha & Wedge, 2002); adivinanzas y canciones sobre los animales prehistóricos (Anexo VI); pictogramas de mamut, oso y bisonte; veintiséis fichas pictogramas de mamut, oso y bisonte (Anexo VII); lápices; ceras blandas; “¿Cómo éramos en la Prehistoria?” (Dominique, 2012); ficha con la imagen de una fogata (Anexo VIII); veinticuatro pegamentos en barra, papel de charol de color rojo, naranja y amarillo; “Cromañón” (Ledu, 2007); “Croniñón” (Gay, 2001); muestra de útiles más representativos (vasijas, antorcha, arpón, arco y flecha, hacha y molino de piedra); folios; música; veinte aros de colores; cinco cuerdas; siete picas, siete bloques de construcción; treinta pelotas de distinto tamaño, aproximadamente; veinticuatro saquitos de arroz; autorización de las familias para la excursión (Anexo IX); veinticuatro tarjetas identificativas; canción “Ungabalunga” (Anexo X); limonada; pintura de dedos de color rojo, marrón, naranja y negro; agua; diez platos de plástico; diez cucharas, colorante alimenticio de color naranja y amarillo; pajitas; ocho esponjas; ocho bandejas; doce paquetes de fimo (arcilla polimérica) de color amarillo, naranja, blanco y marrón; diez agujas de coser anchas; dos bobinas de lana; horno; cuarenta palos, aproximadamente y veintiocho bolsas de basura de color negro y amarillo.

3.2.6. Objetivos didácticos

Los objetivos didácticos se encuentran en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) y lo fijan el Consejo de Profesores y Padres (Parra, 2010). Los propuestos para este proyecto de trabajo se recogen en la tabla 4 siguiendo la ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo de la Educación Infantil (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 b).

Dichos objetivos los hemos clasificado en las tres dimensiones propuestas por el REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (Jefatura del Estado Español, 2006 b), las cuales, están presentes en todos los objetivos generales. Esta clasificación contribuirá al desarrollo integral del alumnado proporcionando así una aproximación del mundo, dándole significado y facilitando su participación en él. Las tres dimensiones son: conceptos (basadas en la adquisición de conocimientos de manera teórica), procedimientos (se desarrollan practicando, llevando a cabo acciones) y, finalmente, actitudes (basada en experiencias vividas).

TABLA 4. OBJETIVOS DIDÁCTICOS DEL PROYECTO DE TRABAJO

	Dimensión C/P/A	Descripción
Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal		
A	Procedimental	Experimentar las posibilidades motrices y expresivas del cuerpo interpretando cuentos, canciones, poesías y adivinanzas a través del ritmo, el movimiento y la gesticulación.
B	Actitudinal	Actuar con progresiva autonomía en la realización de actividades cotidianas.
Área 2. Conocimiento del entorno		
C	Conceptual	Reconocer objetos y materiales del entorno.
D	Procedimental	Observar el entorno natural, los cambios y las transformaciones que experimenta por el paso del tiempo.
E	Actitudinal	Valorar la convivencia con los demás.
Área 3. Lenguajes: comunicación y representación		
F	Conceptual	Descubrir la lengua escrita como medio de comunicación e información empleando pictogramas.
G	Procedimental	Utilizar el lenguaje verbal como medio de relación y comunicación con los demás.
H	Procedimental	Utilizar materiales, texturas, objetos e instrumentos como forma de expresión y comunicación, desarrollo de la creatividad y de la destreza motriz (técnica del soplado, pintura en negativo y pintura en positivo).

3.2.7. Contenidos

TABLA 5. CONTENIDOS DEL PROYECTO DE TRABAJO

	Objetivo de referencia	Descripción
Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal		
1	A	Experimentación de las posibilidades motrices y expresivas del cuerpo interpretando cuentos, canciones, poesías y adivinanzas apoyadas en coreografías.
2	B	Actuación con progresiva autonomía en la realización de actividades de la vida cotidiana.
Área 2. Conocimiento del entorno		
3	C	Reconocimiento de materiales y elementos de la naturaleza y del entorno.
4	D	Observación del entorno natural, los cambios y las transformaciones que experimenta por el paso del tiempo: animales prehistóricos (osos, bisontes y mamuts), alimentación y vivienda.
5	E	Valoración de la convivencia con los demás.
Área 3. Lenguajes: comunicación y representación		
6	F	Descubrimiento de la lengua escrita como medio de comunicación e información empleando pictogramas.
7	G	Utilización del lenguaje verbal como medio de relación y comunicación con los demás.
8	H	Utilización de materiales, texturas, objetos e instrumentos como forma de expresión y comunicación, desarrollo de la creatividad y de la destreza motriz (técnica del soplado, pintura en negativo y pintura en positivo).

3.2.8. Metodología

- **Principios metodológicos**

Siguiendo el Anexo II. Orientaciones metodológicas y para la evaluación de la ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil, establecemos a continuación orientaciones metodológicas para que la intervención pedagógica que se va a llevar a cabo tenga un sentido inequívocamente educativo (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 b):

1. Atención a la diversidad

Orden ECI (3960):“Atender a la diversidad supone ofrecer una respuesta adecuada a las diferentes motivaciones, necesidades, intereses y estilo cognitivo de cada niño”.

Para ello, los maestros deben respetar y considerar las diferencias personales de cada niño llevando a cabo programaciones abiertas y flexibles que permitan adecuar el proceso de aprendizaje a las necesidades de cada alumno. De este modo se favorecerá un proceso de

aprendizaje más individualizado permitiendo el desarrollo máximo de las potencialidades del niño así como planificar actividades que se adapten a los diversos intereses y niveles que existan en el aula. Además, es muy importante la detección y atención temprana de las necesidades del alumnado por lo que debe existir una coordinación del maestro con otros profesionales, desarrollando conjuntamente recursos que estimulen y favorezcan el desarrollo del niño.

2. Enfoque globalizador

La globalización es una de las grandes técnicas didácticas consciente del carácter acumulativo de la percepción infantil, es decir, los niños captan el medio que le rodea como una totalidad destacando solo aquellos objetos que puedan ocasionarle algún tipo de satisfacción. Este enfoque se basa en construir el conocimiento del niño atendiendo a sus intereses y a su desarrollo psicológico, preparándole así para que sea capaz de afrontar futuras situaciones (Equipo Educativo AMEI, 2007). Para llevar a cabo dichos aprendizajes, los niños tienen que poner en práctica los procesos de asimilación y acomodación descritos por Piaget (1985), el cual considera que la inteligencia se origina en relación a los intercambios entre los individuos y el medio a través de la mediación de las acciones. Dicho autor afirma de la existencia de una serie de esquemas en los individuos que sufren cambios para adaptarse al medio exterior. Estos cambios son realizados por los procesos de asimilación y acomodación, indisolubles el uno del otro. La asimilación hace referencia a las acciones que los niños ejercen sobre los objetos que les rodean. La acomodación implica una modificación de los esquemas previos para incluir los conocimientos nuevos, es decir, transferirlos y aplicarlos a la nueva situación de aprendizaje.

Junto a ello, el currículo presenta distintas áreas de experiencia, y es tarea del centro escolar establecer conocimientos relacionados con diversas realidades de manera dinámica e interrelacionada estableciendo una unión entre los diferentes lenguajes expresivos y comunicativos. Debemos considerar que esto no impide establecer una relación de los procesos de aprendizaje de dichas áreas y mostrar una conexión con los aprendizajes del medio exterior de un modo creativo y personal, todo ello a partir de la participación activa del niño (Equipo Educativo AMEI, 2007).

3. Aprendizaje significativo

En Educación Infantil es imprescindible trabajar en aprendizajes significativos. Este tipo de aprendizaje fue desarrollado por Ausubel (2002), considerando que, para que se lleve a cabo en los alumnos, se deben dar tres pasos fundamentales, los cuales son:

- 1) Los conocimientos que se van a adquirir deben ser verdaderamente significativos para ellos para poder relacionarlos con las ideas más relevantes que posean.
- 2) Los alumnos deben poseer previamente en su estructura cognoscitiva ideas relevantes sobre los nuevos conocimientos.
- 3) Los niños deben mostrar interés por la realización del nuevo aprendizaje, lo que potencia una actitud activa e importancia a los factores de atención y motivación.

Es decir, el aprendizaje significativo es un proceso que depende principalmente de las ideas relevantes que ya poseen los alumnos y se desarrollan a partir de la interacción entre la nueva información y las ideas relevantes ya existentes en la estructura cognoscitiva (Equipo Educativo AMEI, 2007; Palacios et al., 1990 b). Por tanto, los maestros han de tener una actitud observadora y de escucha activa que les permita detectar las competencias evolutivas, los intereses y las necesidades que muestran los alumnos para ajustar la intervención educativa.

4. El juego

El juego es una conducta universal que niños y niñas manifiestan de forma espontánea. Afecta al desarrollo cognitivo, psicomotor, afectivo y social ya que permite expresar sentimientos, comprender normas, desarrollar la atención, la memoria o la imitación de conductas sociales. A través de los juegos, niñas y niños se aproximan al conocimiento del medio que les rodea, al pensamiento y a las emociones propias y de los demás (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 b).

A través del juego los niños aseguran su desarrollo de forma constructiva a través de la acción y la experimentación a la vez que muestran sus intereses y motivaciones descubriendo las propiedades de los objetos, relaciones entre ellos, etc. Tal es su importancia que personalidades como Manjón, Fröebel, Montessori y Decroly, entre otros, han creado un importantísimo material lúdico destinado a Educación Infantil. De este modo, destacamos principalmente a Decroly y Montessori. Decroly considera el juego como un instinto anticipativo, es decir, como preparación para resolver los futuros problemas sociales. Mientras que Montessori ofrece a la primera infancia un ambiente de salud y libertad, de seguridad biológica ante todo, para que vivan y crezcan fomentando y desarrollando sus aprendizajes a través de materiales didácticos autocorrectores que despiertan sus intereses (Equipo Educativo AMEI, 2007; V. V. A. A., 1961; Decroly & Boon, 1961; Montessori, 1994).

En definitiva, el juego debería ser una actividad central en esta etapa educativa porque constituye un elemento privilegiado capaz de integrar diversas situaciones, vivencias, conocimientos o actividades.

5. La actividad infantil: la observación y la experimentación

Los maestros de Educación Infantil no deben transmitir conocimientos a los niños para que los aprendan sino facilitar experiencias y situaciones, teniendo en cuenta las necesidades, intereses y motivaciones, para ayudar al desarrollo y aprendizaje del alumnado (Equipo Educativo AMEI, 2007).

Por ello, es un requisito indispensable que los niños aprendan haciendo, en un proceso que requiere observación, manipulación, experimentación, reflexión y esfuerzo mental. Siguiendo las pedagogías de Decroly, Montessori, Kilpatrick y Cousinet debemos fomentar situaciones y experiencias que originen cierto interés en el alumnado, permitiéndoles desarrollar sus conocimientos a través de la acción propia y motivándoles en todo momento. Si los niños conocen el mundo que les rodea, estructurarán su propio pensamiento, controlarán y dirigirán futuras experiencias descubriendo emociones y sentimientos (Labrador, 1998; Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 b; Pozuelos, 2007; V. V. A. A., 1961; Montessori, 1994; Decroly & Boon, 1961).

6. El ambiente escolar, un espacio de bienestar, afectivo y estimulante

En la etapa de Educación Infantil es muy importante el medio, el cual debe entenderse como un elemento significativo que condiciona el proceso de aprendizaje a la vez que actúa como instrumento para el proceso de socialización e individualización. Por tanto, el ambiente, la escuela, la clase deberán concebirse como ambientes culturalmente significativos: la biblioteca de aula, el rincón de la lectura, etc. deberán ayudar a estimular a los alumnos (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 b; Tonucci, 1997).

7. La Educación Infantil, una tarea compartida

La coordinación entre todos los profesionales que intervienen en Educación infantil es indispensable para asegurar la coherencia y continuidad de los aprendizajes. Junto a ello es indispensable las relaciones familia y escuela para asentar una Educación Infantil de calidad, ya que la labor educativa empieza siempre en la familia como demuestran numerosos estudios de psicología genética y de psicología evolutiva que afirman que los niños empiezan a aprender, por lo menos, desde el momento de sus nacimientos y que sus conocimientos se van desarrollando poco a poco y en los primeros años más que en el resto de su vida. Por tanto, los maestros deben compartir con las familias esa responsabilidad, completando y ampliando las experiencias formativas de los niños. La comunicación y la coordinación permanente con las familias es imprescindible si se pretende que la acción educativa tenga resultados valiosos, buscando la manera más adecuada en cada contexto

de dar a conocer y compartir con las familias el modelo educativo (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 b; Merino et al., 1985; Tonucci, 1997).

- **Técnicas metodológicas**

La ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil, recoge en el Anexo II. Orientaciones metodológicas y para la evaluación, lo siguiente: “La práctica educativa en Educación infantil permite diferentes enfoques metodológicos [...]” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 b). Junto a ello, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, recoge en el Título I. Las Enseñanzas y su Ordenación, Capítulo I. Educación Infantil, artículo 14.6. Ordenación y principios metodológicos, lo siguiente: “Los métodos de trabajo [...] se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social” (artículo 14.6. de la L.O.E. 2/2006) (Jefatura del Estado Español, 2006 a). Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos que los maestros tienen libertad para elegir las técnicas metodológicas que van a emplear para llevar a cabo el proceso de aprendizaje del alumnado que más se adecúa a ellos. En nuestro caso, las técnicas metodológicas que vamos a llevar a cabo son:

1. **Proyecto de trabajo:** esta metodología fue desarrollada por Kilpatrick, discípulo de Dewey, citados por Quinto (2005); Carbonell & Valero (2000) y Parra (2005), como hemos comentado anteriormente, el cual la define como "una actividad previamente determinada cuya intención dominante es una finalidad real que orienta los procedimientos y les confiere una motivación" (Parra, 2005, pág. 199). Es decir, es un conjunto de tareas desarrolladas de forma voluntaria por los alumnos para dar solución a un problema de la vida real sobre el que muestran interés, originando de este modo que los alumnos aprendan a pensar e iniciar la consciencia de su propio aprendizaje (Carbonell & Valero, 2000).
2. **Método de la Pedagogía Científica:** este tipo de metodología ha recibido numerosos nombres a lo largo de la historia y de las personalidades que lo nombran siendo comúnmente conocido como la metodología de los Rincones o Ambientes de María Montessori (Montessori, 1994; Equipo Educativo AMEI, 2007; V. V. A. A., 1961). Montessori (1994) se basa en los “períodos sensitivos” estudiados por Hugo de Vries, citado por Montessori (1994) y V. V. A. A. (1961), definidos como determinadas condiciones del ambiente ofrecidas a los seres vivos para producir desarrollos normales. Montessori, citado por V. V. A. A. (1961), encuentra dichos períodos en el niño y afirma que cada período sensitivo solo se puede obtener con la creación de un ambiente estimulante adaptado a su personalidad. El ambiente es elaborado por el maestro, creando así “el mundo del niño” con el cual se pretende que los alumnos

alcancen un fin que sus inteligencias buscan permitiéndoles, de esta forma, alcanzarlo con libertad. Además, dicho ambiente debe autocorregirse intentando que la intervención del maestro se reduzca a lo mínimo posible invitando al niño a actuar en él (Montessori, 1994).

3. **Talleres:** fue desarrollada por Kilpatrick, 1918, citado por Quinto (2005), formando parte de la metodología de proyectos de trabajo, comentada anteriormente. Al término “taller” se le han dado atribuciones y expectativas muy diferentes entre sí, no solo a lo largo de la historia, sino que ha sido empleado de forma indeterminada para nombrar diversas metodologías. Siguiendo a Kilpatrick, 1918, citado por Quinto (2005), podemos definirlo como un lugar cuyo objetivo es la realización de objetos manufacturados concretos disponiendo de los materiales y herramientas necesarias para ello, junto con un administrador de la actividad, el cual presenta ciertas habilidades y técnicas sobre aquello que se va a llevar a cabo. El empleo de este tipo de metodología es muy positivo, como comenta Frabboni, 1990, citado por Quinto (2005), debido a las posibilidades que brinda en cuanto al desarrollo de actividades de reelaboración de los conocimientos oficiales, permitiendo establecer un nexo de unión entre la escuela y la familia, centrándose en aquellos aspectos que les interesan a los alumnos fomentando la producción de cultura. Por ello que el alumno desarrolla su intelecto, como afirma Vygotski (1995), debido a los instrumentos de la cultura a la que pertenece el individuo y las relaciones interpersonales, pero también a lo que define Bruner (1988) como “caja de herramientas”. Este término hace referencia a que la educación es un reflejo de la cultura que nos rodea y, para adquirir la primera, el alumno debe organizar en su mente una serie de conocimientos que le sirvan como instrumentos (herramientas) para comprender el mundo que le rodea.
4. **Método Dalcroze:** Emile Jaques Dalcroze (1865-1950), citado por Pascual (2006), es el creador de la llamada Rítmica. Dicho método propone una relación directa de la expresión musical con el cuerpo y con la educación auditiva. De este modo favorece, con el movimiento, el desarrollo de la motricidad (percepción, expresión corporal), la capacidad de pensar y la expresión musical (Ruesga, 2004; Pascual, 2006). Esta metodología es una educación por la música y para la música: por el poder de la música, porque a través de ella se favorece la armonización de los movimientos físicos y la capacidad de adaptación; para la música, porque une el movimiento y la expresión del cuerpo (expresión corporal), el pensamiento y la expresión del alma (sensibilidad). En este método se parte de la marcha y se trabaja posteriormente la locomoción, como una importante fuente de ritmos diferentes y espontáneos en relación con las habilidades motrices básicas: deslizarse, gatear, correr, trepar, caminar, saltar, etc. Considera además los elementos de tensión y relajación, junto a la regularidad y

continuidad de los movimientos y al inhibición del movimiento, ya que los niños deben dejar de correr, saltar, etc. cuando cesa la música o se indica una determinada consigna (Pascual, 2006).

3.2.9. Planificación y organización del proyecto de trabajo

- **Planificación**

Beane, 2005, & Tann, 1991, citados por Pozuelos (2007), afirman que el trabajo por proyectos es un enfoque centrado en las preocupaciones de los alumnos involucrándolos de manera activa en la planificación, presentación y evaluación de una experiencia dialogada y vivencial de aprendizaje. Siguiendo a Parra (2005), este método pretende ser práctico, concreto y ajeno a las abstracciones de manera que no podemos preestablecer de forma cerrada su planificación como tal sino que podemos desarrollar una serie de pautas para guiarnos en su puesta en práctica.

Para llevar a cabo dicha planificación, como hemos comentado anteriormente, realizamos una observación directa y participativa como maestros sobre los comentarios que llevaron a cabo los alumnos durante la jornada escolar y posteriormente fueron mecanografiados.

Además, se realizarán reuniones de nivel con los maestros de las aulas de tres años para tomar una serie de decisiones, las cuales son: elección del tema del proyecto de trabajo, exposición de lo investigado y elaboración de nuestra trama conceptual, organización y estructuración de actividades implicando a las familias, seguimiento general del trabajo y elección de los instrumentos de evaluación. Por ello, es conveniente realizar una reunión inicial al principio del tercer trimestre para seleccionar el tema del proyecto y temporalizarlo. Después, otra reunión para seleccionar la información obtenida y elaborar un guión de actividades que motiven al alumnado a la vez que puedan participar las familias (Merino et al., 1985). A medida que se va desarrollando dicho proyecto, se pueden realizar varias reuniones sobre los avances o modificaciones que se puedan originar entre ambas aulas de tres años para que tengan una evolución de conocimientos similar. Finalmente se seleccionará, antes de terminar el proyecto, el instrumento que se va a emplear para la evaluación seleccionando el más adecuado a las circunstancias presentes en dicho momento.

- **Organización**

El desarrollo de dicho proyecto se va a llevar a cabo a lo largo de cuatro semanas, concretamente comenzaremos el lunes, 5 de mayo de 2014, para terminar el viernes, 30 de mayo de 2014, respetando en todo momento los ritmos propios de estas edades. Kilpatrick, 1918, citado por Parra (2005) establece una serie de fases para la elaboración de un proyecto de forma coherente, las cuales son: fase de elección del tema de estudio, fase de

búsqueda de medios, fase de ejecución y fase de evaluación, comentadas anteriormente. Pondremos en práctica dicho proyecto a partir del tema seleccionado previamente por los maestros a partir de los intereses de los alumnos y seguiremos con la búsqueda de información, ejecución y evaluación de los aprendizajes.

En cuanto a la organización del aula, se basará en el método de la Pedagogía Científica de Montessori (1994), ya que permite a los niños que vayan realizando personalmente descubrimientos a través de sus propias acciones y manipulaciones a la vez que potencia el desarrollo psicofísico y social infantil (Equipo Educativo AMEI, 2007). Teniendo en cuenta el espacio disponible en el aula y los intereses de los alumnos, los rincones que sugerimos son:

- **Rincón de juegos didácticos y lógico-matemáticos.** Pretende ayudar a los niños a adquirir unos conceptos básicos (como por ejemplo los números del 1 hasta el 4, formas geométricas, etc.) mediante experiencias perceptivo-motrices a través de la manipulación de objetos como son. puzzles, jenga, regletas de Cuisinaire, cuerdas y abalorios, bloques lógicos, etc. (Equipo Educativo AMEI, 2007).
- **Rincón de construcción.** Los alumnos podrán mejorar la capacidad de simbolizar, el conocimiento sobre el espacio concreto y, al emplear bloques de construcción de distintos materiales (plástico y madera) y tamaños, podrán ejercitar la tensión y la relajación de los músculos (Equipo Educativo AMEI, 2007).
- **Rincón del juego simbólico.** En este rincón se realizan los juegos más representativos de la etapa infantil, ya que permiten a los niños adecuar sus comportamientos sociales, transmitir vivencias y subsanar insatisfacciones. Además, muestran conductas de imitación con las que reviven situaciones adaptándolas a sus propias características (Equipo Educativo AMEI, 2007; Palacios et al., 1990 a). Algunos de los materiales presentes en este rincón son: alimentos de plástico, una cocinita, mesas, sillas, plancha, escoba, etc.
- **Rincón de la biblioteca.** Estarán presentes en este rincón los medios que favorezcan la expresión oral. Los cuentos y las imágenes favorecerán su espíritu de observación estimulándoles en el aprendizaje de la lectura (Equipo Educativo AMEI, 2007).
- **Rincón de expresión plástica.** Los alumnos podrán desarrollar la destreza fina a través de la manipulación de diversos materiales como rotuladores, pinturas de cera blanda, pintura de dedos, etc. variando también el soporte donde se realizan dichos dibujos. Lo importante para los niños en este rincón no es el proceso sino el resultado final (Equipo Educativo AMEI, 2007).

- **Rincón temático.** Este rincón variará según el tema del proyecto de trabajo que se esté desarrollando favoreciendo la iniciativa de los alumnos en su aspecto descubridor, mejorando sus capacidades de observación a través de juegos, experimentos, manipulaciones, etc. (Equipo Educativo AMEI, 2007).

El tiempo de empleo de los rincones será determinado por el maestro, el cual llevará un registro y un control de la actividad elegida por cada grupo de trabajo para que vayan rotando en los rincones y, al acabar la semana, hayan pasado todos los alumnos por todos los rincones (Equipo Educativo AMEI, 2007).

Debido a la naturaleza de este tipo de metodología es necesario un trabajo cooperativo y activo en su realización. Por ello, es importante la colaboración entre maestros pero, más aún la colaboración con las familias de los alumnos. De este modo, para la que la escuela inicie una relación con las familias permitiéndolas que se impliquen en ella, es conveniente llevar a cabo un proceso basado en fases o grados de participación de manera progresiva para determinar las actividades de información y formación que puedan ir desarrollando, y poniendo en práctica las estrategias y actividades adecuadas (Merino et al., 1985; Parra, 2005).

El proyecto de trabajo que vamos a poner en práctica se va a desarrollar durante el tercer trimestre, por lo que las familias han pasado por las fases o niveles de participación establecidos por Merino et al. (1985) de manera sucesiva, las cuales son: la fase teórica de mentalización-familiarización, basada en un período de información del centro a través de actividades de información general y de familiarización recíproca destinadas al conocimiento mutuo; la fase de información-concienciación, en la que tanto padres como maestros dan y reciben información para evitar malentendidos y conseguir la mutua ayuda; y la fase de implicación, basada en hacer ver a las familias la importancia de su participación activa y les invita a colaborar ofreciéndoles diversas alternativas.

Debido a la implicación que han tenido las familias a lo largo de los anteriores trimestres, creemos conveniente darles la posibilidad de colaborar en la realización de actividades y poner a su disposición un aula y un horario en el que puedan proponer ideas y elaborar diversos materiales. Para ello, antes de comenzar el proyecto que desarrollaremos a continuación mandaremos una circular a las familias comentándoles el próximo tema que vamos a desarrollar y que, si están interesados en participar, asistan a una reunión que se celebrará el lunes, día 28 de abril de 2014, a las 18:00 h. (Anexo I. Circular comienzo del proyecto de trabajo). Los puntos que se tratarán en dicha reunión son:

1. Breve exposición de la secuencia de actividades que van a realizar los alumnos para que las familias puedan ayudarnos a elaborar algunos materiales, principalmente decoraciones, y acompañarnos en alguna salida del centro escolar.
2. Planteamiento de talleres con las familias, seleccionando el tema de cada uno, quién lo llevará a cabo y el horario disponible de las familias para poder ponerlo en práctica.

Después de realizar la reunión, se concretará el número de familiares que van a poder participar tanto en la realización de materiales como el desarrollo de talleres con los niños. Para ambas tareas se pondrá a disposición de las familias un aula con gran variedad de materiales a la que podrán acudir durante el horario lectivo y donde se realizarán dichos talleres. La realización de dichos talleres será un día a la semana, concretamente, los miércoles de 17:00-18:30 h., acudiendo a ellos diez padres o madres junto con los maestros de Educación Infantil de tres años.

Los materiales que elaborarán para el aula serán los siguientes:

- Huellas de mamut (Anexo II).
- Fuego: papel continuo y papel charol de color rojo, naranja y amarillo.
- Herramientas prehistóricas: palos y fimo (para la punta de las flechas, hachas, etc.).
- Disfraces prehistóricos: bolsas de basura de color negro y amarillo.
- Adornos para decorar el patio del colegio (huesos, herramientas, pinturas rupestres, etc.).

En cuanto a los talleres con las familias que se van a desarrollar serán:

- “¡Qué bonita es mi cueva!”, en el que mostrarán diversas técnicas que empleaban los hombres prehistóricos para pintar las cuevas, decorando finalmente los alumnos papel continuo de color marrón para crear su propia cueva.
- “Preparamos nuestros collares”, en el que los alumnos prepararán con los familiares que colaboren collares de prehistóricos para poder ponérselos en la actividad “Somos niños y niñas prehistóricos” con la que se finaliza el proyecto de trabajo.

Siguiendo a Merino et al. (1985), creemos que lo más conveniente es poner de responsable del aula a uno de los familiares comprometidos en las labores que se van a llevar a cabo, aunque en perfecta coordinación con el Equipo de Profesores. Además, los alumnos podrán visitarlo, siendo un lugar de observación y explicación de lo que están elaborando y de los instrumentos que están empleando para confeccionar dicho material.

A parte de lo comentado anteriormente, se invitará a las familias a que visiten el aula para explicar aspectos interesantes relacionados con el tema del proyecto, contar algún cuento, etc. En esta ocasión, contamos con la colaboración de una madre que es historiadora, la

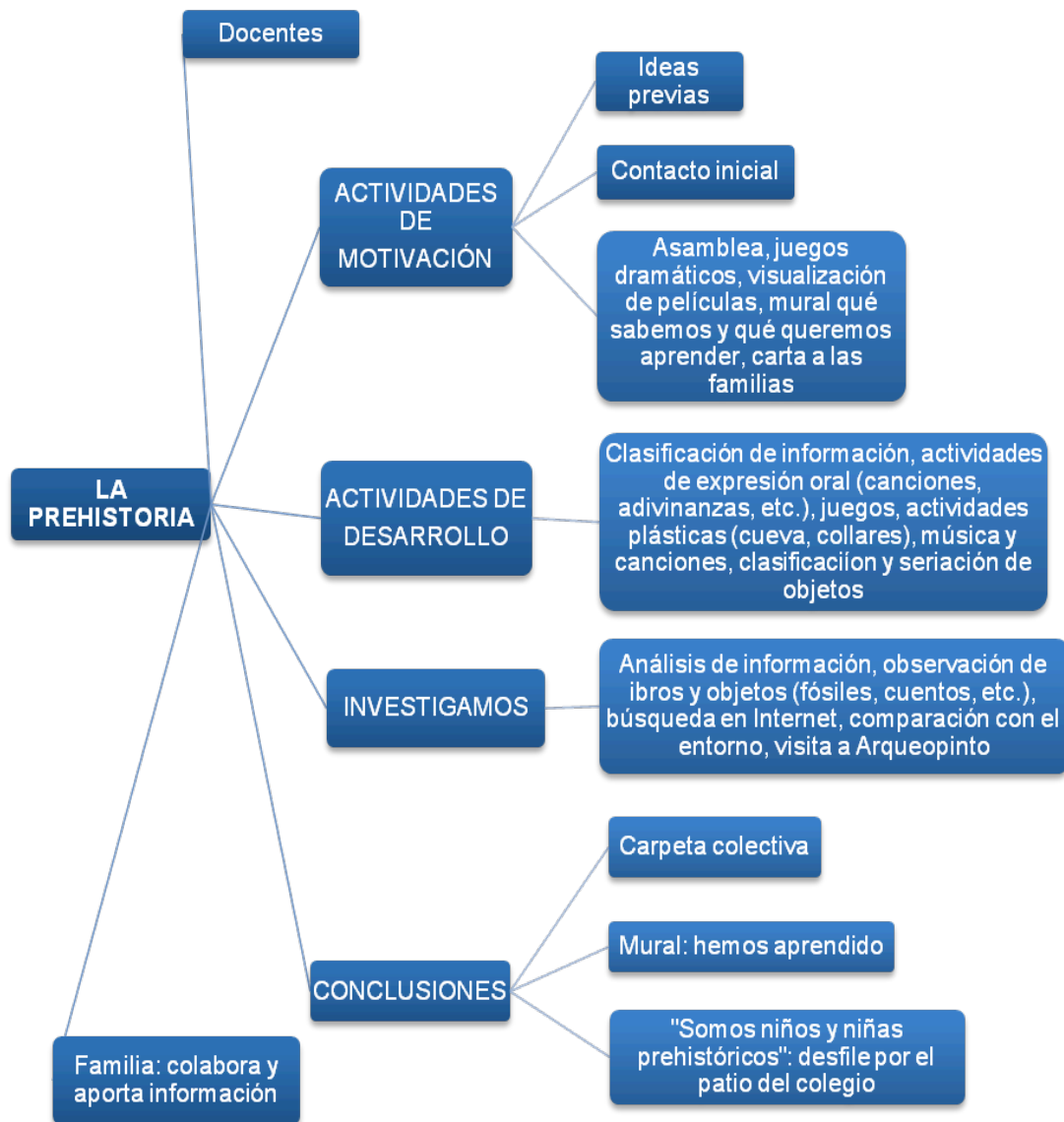
cual, visitará un día el aula y llevará una muestra de herramientas y utensilios de la prehistoria.

3.2.10. Secuencia de actividades

El desarrollo del proyecto de trabajo “La Prehistoria” está basado en los principios desarrollados por Decroly y Montessori, citados por V. V. A. A. (1961), Montessori (1994) y Decroly & Boon (1961) fundamentados en el principio de libertad e intuición, procurando que el alumno tenga la máxima autonomía para obrar según sus necesidades y gustos en busca de conocimiento, la individualización en sus tareas a través del juego principalmente, provocando un trabajo espontáneo y constante del alumnado en un ambiente adaptado a sus personalidades. Además, se encuentra marcado por el progreso de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotski (1979) y el aprendizaje significativo y aprendizaje por descubrimiento de Ausubel (2002), este último basado en reorganizar el material adaptándolo a su estructura cognoscitiva previa hasta descubrir las relaciones que posteriormente se asimila.

Las actividades propuestas para dicho proyecto se han concebido de forma secuencial y flexible siguiendo las fases establecidas por Kilpatrick, 1918, citado por Parra (2005), recogidas esquemáticamente las más relevantes en el gráfico 4 siguiendo a Pozuelos (2007), posibilitando a su vez, la ampliación de las mismas cuando las circunstancias lo requieran.

GRÁFICO 4. ESQUEMA DEL PROCESO SEGUIDO EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO DE TRABAJO “LA PREHISTORIA”



Es difícil determinar el tiempo que durará cada una de ellas, ya que depende del interés y motivación de los alumnos, por lo que a continuación desarrollaremos algunas de las actividades propuestas para los niños en el aula y otras para los talleres con las familias, clasificando las primeras, según Romero (2000), en: actividades de motivación, actividades de desarrollo y actividades de síntesis, relacionándolas con el área de contenidos presentes en la ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 b), al que corresponden. Después, presentaremos algunos de los talleres propuestos con las familias.

- **Actividades para los niños**

- 1º: **Actividades de motivación**

¿DE QUIÉN SON ESTAS HUELLAS?

Áreas de contenido curricular:

- Área 2. Conocimiento del entorno
- Área 3. Lenguajes: comunicación y representación

Recursos:

- Humanos: familiares colaboradores y maestros de Educación Infantil de tres años
- Espaciales: pasillo del colegio y aulas de Educación Infantil de tres años
- Materiales: cuarenta huellas de cartulina marrón (Anexo II), dos rollos de papel transparente adhesivo

Descripción:

Desde la entrada al centro escolar habrá por el suelo unas grandes huellas de mamuts que llegarán a las aulas de Educación Infantil de tres años y entrarán en ellas (Anexo II. Huellas de mamut). El maestro dará un tiempo para que los alumnos las exploren y les invitará a que vayan a la zona de la asamblea para hablar sobre ello. En la asamblea, el maestro comentará que por la mañana oyó unos ruidos de pisadas muy fuertes de un animal y hará una serie de preguntas a los alumnos:

- ¿Qué pensáis que ha ocurrido?
- ¿Ha pasado por el colegio un animal? ¿será grande o pequeño? ¿cuántas huellas hay?
- ¿Qué animal puede ser?

El concepto ordenado de espacio ya se encuentra adquirido por los alumnos a esta edad, encontrándose en la etapa preoperacional descrita por Piaget e Inhelder, 1974, citado por González-Herrero, Pons & Serrano (2008) y Rivero (2011). Durante esta etapa los niños pueden describir la ubicación de los objetos, las distancias entre ellos y sus propios desplazamientos en el espacio con la precisión que les permiten sus palabras (Rey, 2003; Rivero, 2011).

Organización:

Las huellas se encontrarán pegadas al suelo con papel adhesivo separadas unas de otras formando un camino que se dirija a las aulas de Educación Infantil de tres años y entre en ellas llegando hasta la zona de la asamblea.

MIMOS, EL VIAJERO

Áreas de contenido curricular:

- Área 2. Conocimiento del entorno
- Área 3. Lenguajes: comunicación y representación

Recursos:

- Humanos: maestro

- Espaciales: aula
- Materiales: “Mimos” (mascota de peluche del aula), nota en el cuaderno de viaje a la prehistoria (Anexo III) y tela con estampación animal

Descripción:

El maestro mostrará a la mascota del aula “Mimos” (peluche en forma de guante) que tendrá un cuaderno y se encontrará disfrazado de hombre prehistórico. En este cuaderno se describirá que Mimos ha comenzado un viaje con una máquina del tiempo deteniéndose en la prehistoria y nos irá mostrando a lo largo del proyecto su viaje (Anexo III. Cuaderno del viaje a la prehistoria) motivando el aprendizaje y el desarrollo de actividades. Se realizarán las siguientes preguntas:

- ¿Sabéis qué es la prehistoria?
- ¿Qué lleva Mimos puesto? ¿vestían así las personas de la prehistoria? ¿los hombres y las mujeres de la prehistoria se parecían a nosotros?
- ¿Qué comían? ¿cómo eran las casas?
- ¿Habría animales? ¿conocéis algún animal de la prehistoria?
- ¿Las huellas que hay en el colegio pueden ser de un animal prehistórico? ¿cuál puede ser?

Con el desarrollo de dichas cuestiones tratamos la concepción piagetiana de construcción del conocimiento que afirma que el conocimiento matemático se origina a través de las acciones sobre los objetos. Entre dichas acciones que realizan los niños de forma espontánea se encuentra la comparación a través de la cual puede establecer relaciones de similitud (que les permiten hacer colecciones) y de equivalencia (que les permiten identificar grupos) (Ruesga, 2004). Junto a ello, se planteará la noción de tiempo sutilmente teniendo en cuenta los estudios de Piaget, 1978, citado por Rivero (2011), sobre cómo los niños construyen las categorías temporales.

Organización:

Los alumnos estarán sentados formando un semicírculo en la zona de la asamblea y, en una silla del aula, se encontrará la mascota Mimos con un cuaderno que servirá como elemento para guiar el proyecto a la vez que recogerá las actividades que realicemos.

¿QUÉ ESTÁ VIENDO MIMOS?

Áreas de contenido curricular:

- Área 2. Conocimiento del entorno
- Área 3. Lenguajes: comunicación y representación

Recursos:

- Humanos: maestro
- Espaciales: aula

- Materiales: pizarra digital, película “Érase una vez el Hombre. El hombre de Cromagnon” (Barillé, 1978).

Descripción:

Los alumnos se sentarán en la zona de la asamblea formando dos filas, unos delante de otros y el maestro comentará que las próximas semanas viajarán con Mimos por la prehistoria y así averiguar qué animal los visitó. Para despertar su curiosidad, el maestro pondrá el vídeo “Érase una vez el Hombre. El hombre de Cromagnon” (Barillé, 1978) indicando a los niños que hace referencia a la prehistoria y es lo que está viendo Mimos (Rivero, 2011).

Organización:

Los alumnos se encontrarán sentados en la zona de la asamblea formando dos filas, unos delante de otros.

¿QUÉ HEMOS VISTO? ¿QUÉ SABEMOS?

Áreas de contenido curricular:

- Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
- Área 2. Conocimiento del entorno
- Área 3. Lenguajes: comunicación y representación

Recursos:

- Humanos: maestro
- Espaciales: aula
- Materiales: pizarra digital, dos cartulinas A3, rotuladores y carta para padres inicial (Anexo IV)

Descripción:

Después de realizar la actividad anterior, el maestro llevará a cabo una serie de preguntas sobre el vídeo, como:

- Las personas que salían en el vídeo: ¿eran como nosotros? ¿andan como nosotros? ¿van vestidos como nosotros?
- ¿Qué animales hemos visto?
- ¿Cómo hacían fuego?
- ¿Cómo hacían las puntas de las flechas?
- ¿Qué comían? ¿cómo cazaban?, etc.

Estas respuestas y las curiosidades que presenten los alumnos se recogerán en la pizarra digital para elaborar un mural entre todos con lo que sabemos y lo que queremos aprender, llevando a cabo comparaciones y empleando la escritura y pictogramas para que comprendan lo que en él se recoge. Con ello el maestro fomentará el enriquecimiento de

sus vocabularios, tanto con el aprendizaje de nuevas palabras como por la precisión del significado de aquellas que ya conocen y emplean (Ruesga, 2004; Monfort & Juárez, 2010). A continuación el maestro pedirá ayuda a los alumnos para redactar una nota para los padres (Anexo IV. Carta para padres inicial) pidiéndoles que traigan al aula materiales para buscar información sobre dicho tema y crear un rincón sobre él (Monfort & Juárez, 2010).

Organización:

Los alumnos se encontrarán sentados en sus respectivos asientos y el maestro anotará en la pizarra digital las ideas dadas por estos pidiéndoles en algunas ocasiones que salgan a ayudarle para su elaboración.

¿QUÉ SERÁN?

Área de contenido curricular:

- Área 2. Conocimiento del entorno

Recursos:

- Humanos: familiares colaboradores y maestro
- Espaciales: arenero del patio del colegio
- Materiales: huesos de vaca, conchas

Descripción:

Para comenzar a trabajar los fósiles, el maestro dejará enterrado en el arenero del patio huesos de vaca y conchas. A la hora del recreo, los alumnos los encontrarán, y el maestro les comentará que son fósiles de mamuts y de otros animales prehistóricos. Esta actividad nos servirá de enlace para explicar posteriormente en el aula qué son los fósiles, mostrar imágenes de ellos y hacer algunos con plastilina, conchas y escayola adquiriendo, de esta forma, una serie de conocimientos sobre el ambiente natural a través de la manipulación (Ruesga, 2004; Monfort & Juárez, 2010; Arcà, Guidoni & Mazzoli, 1990).

Organización:

Los huesos de vaca y conchas se encontrarán enterrados en el arenero del colegio, dejando alguna parte visible de alguno de ellos. Estos habrán sido pedidos previamente a las familias que colaboran en la elaboración de materiales.

2º. Actividades de desarrollo

EL RINCÓN PREHISTÓRICO

Áreas de contenido curricular:

- Área 2. Conocimiento del entorno
- Área 3. Lenguajes: comunicación y representación

Recursos:

- Humanos: maestro
- Espaciales: aula
- Materiales: materiales audiovisuales, informaciones de Internet, fotografías, enciclopedias, fósiles,... aquello traído por las familias

Descripción:

Según los alumnos vayan aportando materiales sobre la prehistoria procedentes de sus hogares, se organizará el “rincón Prehistórico” en la zona del aula reservada para el rincón temático. En dicho rincón se colocará todos aquellos materiales traídos por los niños clasificándolos y señalando para qué y cuándo pueden ser utilizados empleando pictogramas (Ruesga, 2004; Rivero, 2011; Monfort & Juárez, 2010).

Organización:

En el lugar destinado para el rincón temático se colocarán todos aquellos materiales que traigan las familias relacionados con la prehistoria para que los alumnos puedan hacer uso de ellos.

¿CÓMO HACEMOS NUESTRA CUEVA?

Áreas de contenido curricular:

- Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
- Área 2. Conocimiento del entorno
- Área 3. Lenguajes: comunicación y representación

Recursos:

- Humanos: familiares colaboradores y maestro
- Espaciales: aula
- Materiales: pizarra digital, visita virtual a la cueva de Lascaux, Francia (Aujoulat, 2014), información traída por las familias, imágenes sobre el arte rupestre (Anexo V), papel continuo marrón decorado, cinta de carrocero, celo, tijeras, cuento “Un bestiario de la prehistoria” (Andréadis, 2011).

Descripción:

El maestro propondrá convertir el aula en una cueva, pero para ello deberán aprender cómo eran las cuevas de los hombres y las mujeres prehistóricos para hacerlas iguales. Por ello, antes de realizarla, los alumnos ejecutarán las siguientes actividades:

1. Visita virtual de la cueva prehistórica de Lascaux, Francia (Aujoulat, 2014), junto con la realización de un pequeño debate sobre lo que están viendo.
2. El maestro mostrará “Un bestiario de la prehistoria” (Andréadis, 2011), en el que aparecen imágenes de los animales que dibujaban los hombres y mujeres prehistóricos.

3. Empleando las imágenes traídas por las familias sobre las pinturas rupestres (Anexo V. Imágenes sobre el arte rupestre) y los cuentos presentes en el “rincón Prehistórico”, se realizará un debate sobre los materiales que empleaban los primitivos para pintar y los instrumentos que utilizaban (piedras, palos, hojas, etc.), anotándolo todo ello en la pizarra digital.
4. Realización de un debate sobre los materiales que pueden los alumnos emplear para pintar como los prehistóricos y qué colores emplear, seleccionando finalmente los colores rojo, marrón, naranja y negro.
5. El maestro explicará las técnicas de pintar que tenían los hombres y mujeres prehistóricos (pintura en negativo, en positivo y técnica de soplado, principalmente) ayudándose de las imágenes traídas por las familias (Anexo V).
6. Una vez que se los alumnos hayan pintado en el taller con las familias el papel continuo como si fuesen las paredes de una cueva, el maestro con la ayuda de padres, decorarán el aula con ello. Al llegar los alumnos al aula se la encontrarán decorada y se recordará cómo se hizo.

Con la realización de dichas actividades, los alumnos desarrollarán espontáneamente las relaciones de similitud (al llevar a cabo colecciones), de equivalencia (identificando grupos), de diferencia (ordenando); ampliarán su vocabulario; tendrán una mayor consciencia del espacio que les rodea, así como desarrollar su creatividad teniendo en consideración sus propias partes del cuerpo (Ruesga, 2004; Monfort & Juárez, 2010; Rivero, 2011; Bellocq & Gil, 2010; Arcà, Guidoni & Mazzoli, 1990).

Organización:

Todas las actividades planteadas se desarrollarán en la zona de la asamblea, sentándose los niños en semicírculo y en dos filas en el caso de la actividad 1.

¡VAYA ANIMALES!

Áreas de contenido curricular:

- Área 2. Conocimiento del entorno
- Área 3. Lenguajes: comunicación y representación

Recursos:

- Humanos: familiares colaboradores y maestro
- Espaciales: aula
- Materiales: “Óscar y Arabella” (Layton, 2009), pizarra digital, película “Ice Age. La edad de hielo” (Saldanha & Wedge, 2002), adivinanzas y canciones sobre los animales prehistóricos (Anexo VI), pictogramas de mamut, oso y bisonte, fichas pictogramas de mamut, oso y bisonte (Anexo VII), lápices y ceras blandas

Descripción:

Gracias a la información recibida, el maestro desarrollará diversas actividades relacionadas con los animales que vivían en la prehistoria, concretamente el mamut, el oso y el bisonte.

Algunas de ellas son:

1. Lectura de un padre o madre del cuento “Óscar y Arabella” (Layton, 2009) invitado al aula. A continuación se realizará un debate sobre el cuento.
2. Visualización de diversos fragmentos de la película “Ice Age. La edad de hielo” (Saldanha & Wedge, 2002), seguido de un debate sobre lo observado y una dramatización de lo sucedido.
3. Para fomentar el interés y la capacidad de deducción de los alumnos, el maestro realizará una serie de adivinanzas sobre los animales prehistóricos y mostrará una serie de canciones sobre ellos (Anexo VI. Adivinanzas y canciones sobre animales prehistóricos) (Ruesga, 2004; Pascual, 2006).
4. El maestro mostrará diversas imágenes de mamuts, osos y bisontes para que los alumnos elijan entre todos el pictograma que va a representar a cada uno de ellos, los cuales tendrán debajo de la imagen la palabra escrita en mayúsculas para facilitar la conciencia sintáctica al realizar oraciones con pictogramas (Monfort & Juárez, 2010). A continuación el maestro dará a cada alumno una ficha con cada pictograma para que lo coloreen y, si lo desean, repasar el nombre de cada uno de ellos (Anexo VII. Fichas pictogramas de animales prehistóricos).

Organización:

En las dos primeras actividades los alumnos se encontrarán sentados formando dos filas en la zona de la asamblea. En las dos últimas estarán sentados cada uno en sus respectivas mesas de trabajo.

MIL IDEAS**Áreas de contenido curricular:**

- Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
- Área 2. Conocimiento del entorno
- Área 3. Lenguajes: comunicación y representación

Recursos:

- Humanos: familiares colaboradores, maestro y maestro de psicomotricidad
- Espaciales: aula y aula de psicomotricidad
- Materiales: pizarra digital, “¿Cómo éramos en la Prehistoria?” (Dominique, 2012), ficha con la imagen de una fogata (Anexo VIII), pegamento en barra, papel de charol de color rojo, naranja y amarillo, “Cromañón” (Ledu, 2007), “Croniñón” (Gay, 2001), muestra de útiles más representativos (vasijas, antorcha, arpón, arco y flecha, hacha

y molino de piedra), folios, rotuladores, fuego (papel continuo marrón y papel charol de color amarillo, naranja y rojo), música, aros de colores, cuerdas, picas, bloques de construcción, pelotas de distinto tamaño y saquitos de arroz

Descripción:

A través de la información procedente del “rincón Prehistórico” los alumnos vieron que uno de los descubrimientos que hicieron los hombres y mujeres prehistóricos fue el fuego.

1. Se realizará un debate sobre el color del fuego, cómo piensan que los hombres prehistóricos descubrieron el fuego, para qué lo utilizaban, anotando cada una de sus respuestas en la pizarra digital (Ruesga, 2004; Monfort & Juárez, 2010).
2. Lectura, por un padre o una madre del cuento “¿Cómo éramos en la Prehistoria?” (Dominique, 2012), realizando después un pequeño debate sobre él.
3. El maestro dará una ficha a cada alumno para que decore con papel charol de color rojo, naranja y amarillo el dibujo del fuego presente en ella, rasgando con los dedos el papel (Anexo VIII. Ficha con la imagen de una fogata).
4. El maestro hará reflexionar a los alumnos sobre los útiles que tenían los hombres y mujeres prehistóricas preguntándoles por ejemplo, ¿creéis que los primitivos tenían tenedores?, ¿qué usaban entonces?, etc. (Ruesga, 2004).
5. Lectura de los cuentos “Cromañón” (Ledu, 2007) y “Croniñón” (Gay, 2001), en los que pueden observar en las ilustraciones cómo eran las herramientas que empleaban comentándolas al final de su lectura (Monfort & Juárez, 2010).
6. El maestro invitará a una madre que es historiadora para que explique a los alumnos cómo hacían las herramientas y vean cómo eran, ya que llevará una muestra de las más representativas (vasijas, antorcha, arpón, arco y flecha, hacha y molino de piedra). A continuación harán un dibujo de la herramienta que más les haya gustado (Arcà, Guidoni & Mazzoli, 1990; Rivero, 2011; Bellocq & Gil, 2010).
7. En el aula de psicomotricidad se realizarán diversas actividades para que consigan el “fuego” para la cueva (aula) formando parte de un cuento en el que los alumnos serán los protagonistas como hilo conductor de la sesión. Dicho fuego será elaborado por los padres con papel continuo y de charol. Algunas de las actividades que se van a llevar a cabo serán:

- “¿Quién viene?": los alumnos andarán por el espacio según la duración, la altura y el pulso de la música siguiendo el método Dalcroze, 1907, citado por Pascual (2006). El maestro pondrá música e indicará a los alumnos cómo deben desplazarse por el espacio.

Tanto la duración como la altura son parámetros del sonido. La duración es una cualidad que depende del tiempo que dura el movimiento vibratorio que

origina el sonido. La altura es la frecuencia de vibraciones por segundo, siendo una oscilación completa igual a un ciclo. Respecto al pulso, es un elemento del ritmo y es el movimiento interno de la música, que se manifiesta mediante impulsos continuados. Para cada uno de dichos parámetros se realizarán diversas acciones, como por ejemplo: para la duración el maestro parará la música cuando lo crea conveniente y los alumnos tendrán que quedarse quietos como estatuas; para la altura, se realizarán saltos con pies juntos cuando sea grave y, andarán cuando sea agudo; y para el pulso se desplazarán siguiendo al maestro que llevará el pulso de la música (Pascual, 2006). Junto a ello, dichos parámetros están relacionado con el tiempo, el cual es duración y con él los alumnos comenzarán a ser conscientes del paso del tiempo (Rey, 2003; Rivero, 2011).

- “Cazar el mamut”: los alumnos lanzarán diversos objetos de distinto peso, por ejemplo pelotas de distinto tamaño y saquitos de arroz, para dar caza a los “mamuts” que serán picas y bloques de construcción colocados a cierta distancia de los alumnos. Estos realizarán los lanzamientos desde una zona limitada marcada en el suelo y se irá aumentando la distancia que los separa de los “mamuts” poco a poco (Conde & Viciania, 2001).
- “Cruzar el río”: los alumnos deberán de ir saltando con los pies juntos de aro en aro para llegar a la otra orilla del río, representada por una cuerda (Conde & Viciania, 2001).
- “¡A la cueva!”: por el espacio estarán dispersos por el suelo el mismo número de aros que de alumnos, siendo de diversos colores. Cuando lo indique el maestro, los alumnos tendrán que meterse dentro del aro del color indicado de un salto. Una posible variante sería ir quitando poco a poco aros permitiendo que entren varios niños en uno (Conde & Viciania, 2001).
- “Dulces sueños”: en el suelo los alumnos se tumbarán con los ojos cerrados imaginando que van viajando encima de una nube, pasando por encima de las casas, tirando trozos de nube a la gente que ven pasar, intentando hacer más grande la nube con los pies, probando el sabor de la nube y finalmente aterrizan (Conde & Viciania, 2001).

Organización:

Las actividades 1, 3 y 6 se realizarán con los alumnos sentados cada uno en su mesa, mientras que las actividades 2, 4 y 5 con los alumnos sentados en la zona de la asamblea formando un semicírculo. En cuanto a la actividad 7 se llevará a cabo en el aula de psicomotricidad.

3º. Actividades de síntesis

VISITA A ARQUEOPINTO

Áreas de contenido curricular:

- Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
- Área 2. Conocimiento del entorno
- Área 3. Lenguajes: comunicación y representación

Recursos:

- Humanos: familiares colaboradores, maestros de Educación Infantil de tres años, maestro de Psicomotricidad y monitores del Arqueopinto
- Espaciales: aula, autobús y Arqueopinto
- Materiales: autorización de las familias para la excursión (Anexo IX), lana y tarjetas identificativas

Descripción:

Previamente a la excursión, se habrá mandado una autorización a las familias (Anexo IX) para poder ir a Arqueopinto (Pinto) y pedir a las familias que nos acompañen.

En la visita a Arqueopinto irán todos los alumnos que hayan traído la autorización y cuatro familiares, junto con los maestros de ambas clases de Educación Infantil de tres años y el maestro de Psicomotricidad.

Durante la visita los alumnos descubrirán la prehistoria a través de juegos, identificarán similitudes entre la vida cotidiana de los hombres y mujeres prehistóricos y la actual, observarán herramientas además de interesarse por descubrir atributos y cualidades en los objetos (forma, color, tamaño, etc.) (Ruesga, 2004; Benlloch, M. (comp.), 2001; Conde & Viciano, 2001).

Organización:

Para ir a Arqueopinto se pedirá un autobús que lleve al alumnado y a los familiares que acompañen a los maestros. Antes de salir del colegio, se pondrá a cada niño un collar con una tarjeta identificativa por si se pierde algún niño durante la excursión. En dicha tarjeta aparecerá el nombre y los apellidos del alumno, colegio al que pertenece, número de teléfono del colegio y la existencia o no de alergias. Una vez allí, se realizarán grupos más pequeños que irán rotando por las actividades preparadas en Arqueopinto. Para volver al colegio, habrá un autobús a la salida que recogerá al alumnado, familiares y maestros que los lleve de vuelta al colegio.

MIMOS NOS PREGUNTA

Áreas de contenido curricular:

- Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
- Área 2. Conocimiento del entorno

- Área 3. Lenguajes: comunicación y representación

Recursos:

- Humanos: maestro
- Espaciales: aula
- Materiales: Mimos, dos cartulinas tamaño A3 y rotuladores

Descripción:

El maestro irá dando a Mimos a cada uno de los alumnos haciéndoles preguntas sobre el proyecto desarrollado (Ruesga, 2004). Algunas preguntas serán:

- ¿Dónde vivían los hombres y mujeres prehistóricos?
- ¿Qué hacían en las paredes de las cuevas?
- ¿Cómo hacían el color rojo para pintar en las cuevas?
- ¿Vestían como nosotros? ¿con qué se vestían?
- ¿Qué animales había en la prehistoria?, etc.

A continuación se hará un mural entre todos recogiendo todo lo que han aprendido (Monfort & Juárez, 2010).

Organización:

Los alumnos se encontrarán sentados en la zona de la asamblea formando un semicírculo.

SOMOS NIÑOS Y NIÑAS PREHISTÓRICOS

Área de contenido curricular:

- Área 3. Lenguajes: comunicación y representación

Recursos:

- Humanos: familiares colaboradores y maestro
- Espaciales: aula y patio
- Materiales: disfraces de prehistóricos elaborados por las familias, collares de fomi, canción “Ungabalunga” (Anexo X), música y limonada

Descripción:

Se realizará una fiesta en el patio del colegio con las familias, yendo cada aula disfrazada del momento histórico del que han realizado el proyecto. En nuestro caso, los alumnos llevarán un traje de prehistóricos de bolsas de plástico, elaborado por las familias, y un collar de fomi creado por ellos en el taller con las familias, explicado a continuación.

Los alumnos pasearán por el patio en fila mostrando a los compañeros sus vestimentas y cantando y bailando la canción del proyecto “Ungabalunga” (Anexo X) (Pascual, 2006; Conde & Viciano, 2001).

Finalmente, habrá música y limonada para todos los alumnos y familias.

Organización:

Los alumnos se colocarán en fila de dos en dos para desfilan por el patio. Para la canción que cantarán para el resto de sus compañeros, se colocarán en dos filas, alternándose para que todos puedan bailar.

- **Talleres con las familias**

¡QUÉ BONITA ES MI CUEVA!

Áreas de contenido curricular:

- Área 2. Conocimiento del entorno
- Área 3. Lenguajes: comunicación y representación

Recursos:

- Humanos: familiares colaboradores y maestro
- Espaciales: aula para la realización de Talleres
- Materiales: papel continuo de color marrón, tijeras, pintura de dedos de color rojo, marrón, naranja y negro, agua, platos de plástico, cucharas, colorante alimenticio de color naranja y amarillo, pajitas, esponjas y bandejas

Descripción:

En papel continuo de color marrón arrugado los alumnos pintarán, con pintura de dedos de los colores rojo, marrón, naranja y negro, para simular las paredes de una cueva prehistórica que colocarán los familiares con la ayuda del maestro en el aula (Arcà, Guidoni & Mazzoli, 1990). Se pintará el papel continuo empleando diversas técnicas descritas por Bellocq & Gil (2010):

- Técnica en negativo: se empleará una esponja y pintura de dedos en un plato de plástico. Los alumnos colocarán una mano en el papel continuo y con la otra cogerán la esponja empapada en pintura para ponerla encima de la otra.
- Técnica en positivo: los alumnos mojarán la palma de la mano en pintura y la pondrán encima del papel continuo.
- Técnica del soplado: tendrán que echar los familiares y el maestro una pequeña cantidad de pintura disuelta en agua sobre el papel continuo y los alumnos tendrán que soplarla a través de una pajita, creando así diversas formas.

Organización:

El maestro colocará a los alumnos en diversas mesas, estando en cada una de ellas dos familiares que los ayudarán a realizar la actividad. El maestro con la colaboración de algún padre o madre, explicará las actividades que se van a llevar a cabo a continuación.

En cuanto a los materiales, habrá el mismo número de papeles cortados de papel continuo que de mesas, además tendrá cada una de ellas los materiales necesarios para llevar cada una de las técnicas en una bandeja. En el caso de que observemos previamente que existen

muchos alumnos que no controlen el soplado, se empleará colorante alimenticio de color naranja y amarillo mezclado con agua para evitar posibles intoxicaciones.

PREPARAMOS NUESTROS COLLARES

Áreas de contenido curricular:

- Área 2. Lenguajes: comunicación y representación

Recursos:

- Humanos: familiares colaboradores y maestro
- Espaciales: aula para la realización de talleres
- Materiales: fimo (arcilla polimérica) de color amarillo, naranja, blanco y marrón, agujas de coser anchas, hilo y horno

Descripción:

Este taller tendrá dos partes. En la primera, los alumnos harán abalorios de distintas formas, por ejemplo bolitas, huesos, etc. con el fimo del color que deseen y las colocarán en unas bandejas de horno para que los familiares las hagan unos agujeros con agujas de coser anchas y que las horneen durante 30 minutos a 100 °C.

Finalmente, cuando se hayan enfriado los abalorios de fimo, los alumnos los meterán un hilo para hacer el collar que van a emplear cuando se disfrazan de prehistóricos en la actividad “Somos niños y niñas prehistóricos”, comentada anteriormente.

Con estas actividades ayudaremos a que los alumnos mejoren su motricidad fina, siendo conscientes del tiempo en que se tarda en realizar los collares debido a que tienen que esperar a que se endurezcan y se enfríen los abalorios realizados, junto con el conteo de los abalorios que realizan para rellenar el hilo que poseen (Arcà, Guidoni & Mazzoli, 1990; Bellocq & Gil, 2010; Benlloch, M. (comp.), 2001; Conde & Viciano, 2001; Rivero, 2011; Rey, 2003).

Organización:

El maestro colocará a los alumnos en diversas mesas, estando en cada una de ellas dos familiares que los ayudarán a realizar la actividad. El maestro con la colaboración de algún padre o madre, explicará las actividades que se van a llevar a cabo a continuación.

Este taller se llevará a cabo en dos sesiones. La primera parte, darle forma al fimo, se realizará al comienzo del taller “¡Qué bonita es mi cueva!” para tener tiempo suficiente para hornearlos y que se enfríen. El día siguiente que haya taller con las familias, se elaborarán los collares con los abalorios ya enfriados y se continuará con el taller “¡Qué bonita es mi cueva!”.

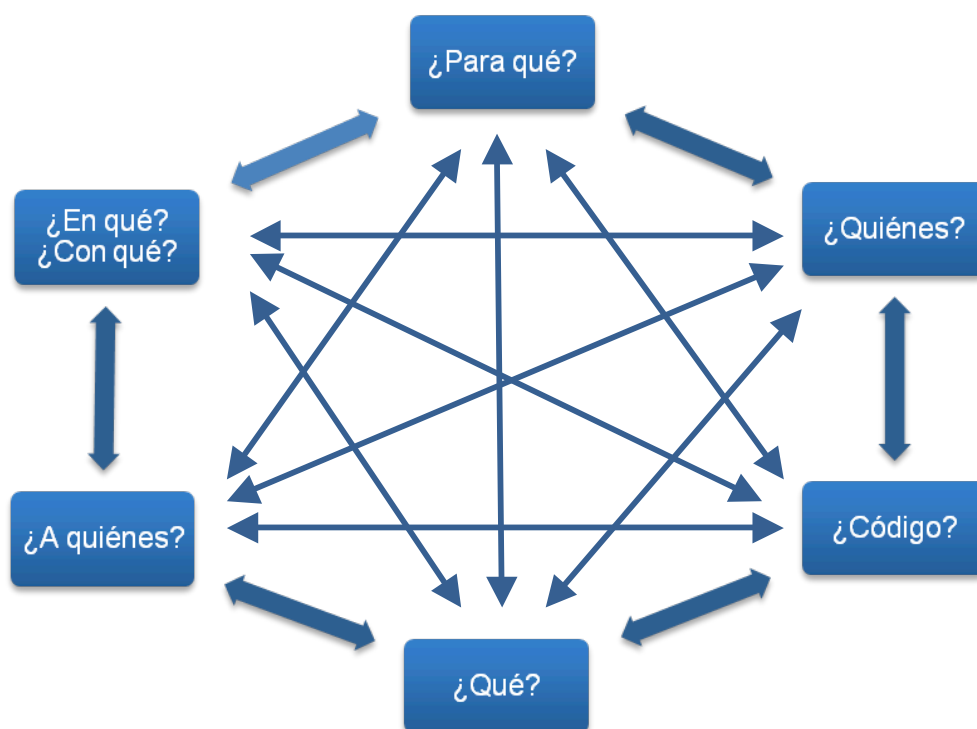
3.2.11. Evaluación

La LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Jefatura del Estado Español, 2006 a) indica sobre la evaluación lo siguiente:

[...] la evaluación del sistema educativo, que se considera un elemento fundamental para la mejora de la educación y el aumento de la transparencia del sistema educativo. La importancia concedida a la evaluación se pone de manifiesto en el tratamiento de los distintos ámbitos en que debe aplicarse, que abarcan los procesos de aprendizaje de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas (Preámbulo LEY ORGÁNICA 2/2006).

Para cumplir esta normativa, los artículos 7 y 8 de la ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 b), indican que dicha evaluación ha de ser global, continua y formativa, basándose en una observación directa y un análisis de las producciones elaboradas por los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso el “hexágono sistémico de evaluación” de Fernández Pérez (1994) nos ayuda a ver todo el engranaje de una correcta evaluación (gráfico 5).

GRÁFICO 5. HEXÁGONO SISTÉMICO DE EVALUACIÓN



(Fernández Pérez, 1994, pág. 773)

Esta evaluación sirve para identificar el ritmo y las características de la evolución de los aprendizajes de cada uno de los alumnos a través de los criterios de evaluación, llevándola a cabo cada tutor, dejando constancia de sus observaciones y valoraciones,

transmitiéndoselas de forma periódica a las familias para hacerlas copartícipes del proceso educativo de sus hijos. Además, al pretender implicar a las familias en el proceso educativo de sus hijos, estimamos que es necesario establecer un sistema de evaluación que permita valorar el grado de éxito conseguido en el logro de los objetivos principales, referidos a sus elementos básicos: alumnos, familias y maestros (Merino et al., 1985).

Los seis ámbitos de evaluación que vamos a tener en cuenta en este proyecto de trabajo siguiendo a Fernández Pérez (1994) son los siguientes:

a. ¿Para qué evaluar?

Seguendo a Jean Cardinet, 1984, citado por Fernández Pérez (1994), la evaluación debe cumplir las siguientes funciones:

- Diagnosticar el progreso de los aprendizajes de los alumnos.
- Mejorar las decisiones en relación con el aprendizaje de cada alumno.
- Informar sobre el progreso del alumnado a las familias.
- Mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en general.

Por tanto, en la etapa de Educación Infantil la finalidad de la evaluación es detectar, analizar y valorar los procesos de desarrollo de los alumnos, así como sus aprendizajes, en función de las características personales de cada uno de ellos.

b. ¿Quiénes deben evaluar?

En este amplio sentido, prácticamente todos los destinatarios teóricos de la educación que el sistema educativo lleva a cabo en diversas formas, pueden ser posibles “evaluadores” (Fernández Pérez, 1994). En nuestro caso, los evaluadores son los siguientes, teniendo un mayor peso la evaluación de los maestros:

- Tutores.
- Maestro de Psicomotricidad.
- Familiares del alumnado.

Seguendo a Fernández Pérez (1994), consideramos que los miembros que forman parte de la comunidad educativa han de asumir voluntariamente, cada uno en cierto grado, la evaluación integrada del proyecto de trabajo planteado. Por ello, hemos recogido en la tabla 6 aquellos elementos del currículo que pueden ser evaluables por cada uno de los sujetos involucrados, permitiendo así una revisión de la tarea desarrollada por el profesorado.

TABLA 6. CORRESPONDENCIAS PRIORITARIAS QUE INTERVIENEN EN LA ACTIVIDAD EDUCATIVA Y POSIBLES ÁMBITOS DE CALIDAD PEDAGÓGICA, AMBOS EVALUABLES

OBJETOS A EVALUAR	MAESTROS	FAMILIAS
1. Diseño curricular	X	X
2. Medios didácticos	X	
3. Métodos de enseñanza y orientación	X	
4. Materiales didácticos (libros, guías)	X	
5. Organización (personas, medios, recursos)	X	X
6. Horarios	X	
7. Talleres con las familias	X	X
8. Sistema de evaluación	X	
9. Relaciones humanas (clima)	X	X
10. Actividades de perfeccionamiento para el profesorado	X	X

c. ¿Quiénes deben ser evaluados?

En el desarrollo de un proyecto de trabajo existen varios agentes que participan en su desarrollo, por lo que cada uno de ellos debería ser evaluado, los cuales son:

- Alumnado.
- Familiares que han participado en actividades escolares.
- Tutor.

d. ¿Qué evaluar?

- **Alumnado**

Los criterios de evaluación vienen determinados por el tipo y el grado de aprendizajes desarrollados a partir de unos contenidos concretos que expresan el grado de desarrollo que se espera que alcancen los alumnos presentes en la ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 b). De este modo, los criterios de evaluación serán los siguientes (tabla 7):

TABLA 7. LISTA DE CONTROL PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Alumno:				
Fecha:				
Objetivos previstos	Variables a observar	SI	NO	A VECES
Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal				
A	Experimenta las posibilidades motrices y expresivas del cuerpo interpretando cuentos, canciones, poesías y adivinanzas apoyadas en coreografías.			
B	Actúa con progresiva autonomía en la realización de actividades de la vida cotidiana.			
Área 2. Conocimiento del entorno				
C	Reconoce materiales y elementos de la naturaleza y del entorno.			
D	Observa el entorno natural, los cambios y las transformaciones que experimenta por el paso del tiempo: animales prehistóricos (osos, bisontes y mamuts), alimentación y vivienda.			
E	Valora la convivencia con los demás.			
Área 3. Lenguajes: comunicación y representación				
F	Descubre la lengua escrita como medio de comunicación e información empleando pictogramas.			
G	Utiliza el lenguaje verbal como medio de relación y comunicación con los demás.			
H	Utiliza materiales, texturas, objetos e instrumentos como forma de expresión y comunicación, desarrollo de la creatividad y de la destreza motriz (técnica del soplado, pintura en negativo y pintura en positivo).			

- **Familias**

Al llevar a cabo una participación de las familias en el proyecto de trabajo, creemos conveniente conocer su opinión sobre este, teniéndola en cuenta para realizar adaptaciones y mejoras en un futuro (Fernández Pérez, 1994). De este modo, proponemos la realización de una escala de evaluación sobre los objetos a evaluar de la tabla 6 para conocer, en mayor medida, la opinión de las familias sobre dichos aspectos (tabla 8) (Cohen & Manion, 1990).

TABLA 8. ESCALA DE EVALUACIÓN SOBRE ASPECTOS EDUCATIVOS

Fecha: Esta encuesta es totalmente anónima y servirá a los maestros para mejorar las propuestas pedagógicas en un futuro. Marque con una X su nivel de satisfacción en cada pregunta, siendo 1 el valor más bajo y 3 el más alto. Gracias por su colaboración				
Elementos a valorar		1	2	3
1	¿El maestro informa sobre los objetivos y actividades del proyecto de trabajo?			
2	¿El maestro motiva la participación de las familias?			
3	¿Los ambientes planteados son motivantes?			
4	¿Cree que existe un ambiente cordial de participación?			
5	¿Considera positivo la implicación de las familias en algunas de las actividades propuestas?			
6	Indique alguna sugerencia respecto al proyecto de trabajo planteado.			

Junto a ello, la propuesta de la realización de talleres con familias presenta como objetivo involucrar a los padres de forma afectiva y lúdica en la educación de sus hijos. La colaboración que realizan la mayor parte de ellos se centra en la elaboración de materiales para el aula, aunque también hay muchos que participan más activamente en alguna otra actividad. Todo ello se realiza en un clima de exigencia personal, y durante el tiempo que buenamente pueden dedicar, según las posibilidades reales de colaboración (Merino et al., 1985).

Creemos conveniente que las familias nos den su opinión sobre las acciones que llevan a cabo en el colegio por lo que, al finalizar el proyecto de trabajo, se dará a cada familia la siguiente encuesta (tabla 9):

TABLA 9. ENCUESTA DE EVALUACIÓN DEL TALLER

Fecha: Esta encuesta es totalmente anónima. Marque con una X su nivel de satisfacción en cada pregunta. Gracias por su colaboración						
Elementos a valorar		No aplica	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
1	¿Cómo se ha sentido usted en el taller?					
2	¿Cómo calificaría la utilidad del trabajo realizado en el taller?					
3	¿Hasta qué punto ha participado usted en las actividades del taller?					
4	¿Cree usted que recibió el asesoramiento necesario para llevar a cabo su actuación?					
5	Durante su colaboración en el Taller, probablemente, le han surgido nuevas ideas. Indique cuáles.					

- **Docente**

Teniendo en cuenta el artículo 8 de la ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 b), como maestros, debemos ser conscientes del proceso de enseñanza-aprendizaje que hemos realizado. Por ello, se evaluarán tanto el proyecto de trabajo desarrollado (tabla 10) como la labor del docente durante su práctica.

TABLA 10. EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DEL PROYECTO DE TRABAJO (proceso de enseñanza-aprendizaje)

Fecha:					
Elementos a valorar	Muy adecuados	Adecuados	Poco adecuados	Inadecuados	OBSERVACIONES
Objetivos					
Contenidos					
Metodología					
Método de práctica					
Organización					
Estructura de las sesiones					
Actividades de aprendizaje					
Evaluación					
Talleres con las familias					

- **Autoevaluación del docente**

El empleo de esta metodología tan innovadora permite implicar más al alumnado y a sus familias en la labor educativa.

Debemos destacar nuestro grado de satisfacción bastante positivo al emplear los proyectos de trabajo. Su uso no solo es motivador para los maestros, sino también para los alumnos y las familias. Además, centra la atención del alumnado debido a la flexibilidad de contenidos y objetivos, los cuales son establecidos por ellos mismos según sus intereses permitiendo, de este modo, el desarrollo de un aprendizaje metacognitivo a la vez que son capaces de relacionarlo con diversos aspectos de su vida.

Todo lo anterior es posible debido a una buena coordinación y organización del proyecto, tanto a nivel del equipo docente como de las familias. El equipo docente ha concebido un intercambio de ideas, experiencias y apoyo colaborativo originando así un mayor compromiso individual y colectivo. Otro aspecto a destacar ha sido el desarrollo del proyecto de trabajo de un modo flexible, sin caer en la improvisación, con unas orientaciones suficientes para asegurar su buen progreso.

Las familias también han ocupado una parte importante en esta labor educativa. Durante el proceso, su implicación ha sido muy positiva y activa, colaborando en todo momento de tal forma que motivaban al alumnado sintiéndose reforzado en sus aprendizajes.

Pero, a pesar de que nos haya parecido positivo el empleo de dicha metodología, también hemos encontrado una serie de dificultades en su desarrollo. Los proyectos de trabajo

necesitan diversos recursos que el centro educativo no posee en dicho momento, por lo que hay que replantear las actividades programadas.

Junto a ello, en numerosas ocasiones la información traída por las familias no era la más adecuada para la edad de los alumnos, originando incomprensiones y falta de interés en algunas de ellas. Además, algunos familiares han participado en la realización de algunas actividades, aunque nos hubiese gustado que hubiese sido un mayor número de ellos aunque, de todas formas, hemos aprovechado bien este apoyo recibido.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es la facilidad de manipular el interés del alumnado para desarrollar el proyecto de trabajo. En nuestro caso, se ha desarrollado a partir de sus intereses pero, en algunas ocasiones, hemos orientado qué aspectos desarrollar. En estas edades tan tempranas es comprensible esta acción por parte de los maestros, ya que no poseen grandes conocimientos previos sobre el tema a tratar, aunque en edades más avanzadas no se deberían de potenciar esta actividad.

Finalmente, queremos concluir señalando que, aunque sean un poco complicados los principios por los que se rige esta metodología y la disponibilidad horaria de las familias para poder participar en el centro educativo, el resultado obtenido ha sido muy satisfactorio y nos impulsa a seguir llevando nuestra labor educativa en las próximas etapas educativas.

e. ¿Cuándo y con qué evaluar?

- *Cuándo evaluar*

Como recoge la ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 b) en el artículo 7, la evaluación ha de ser global, continua y formativa por lo que la evaluación ha estado presente en todo momento.

Al ser una evaluación formativa, por definición, se irá desarrollando a lo largo de todo el proceso de aprendizaje del alumnado (Fernández Pérez, 1994). Siguiendo a Parra (2010), establecemos a continuación los momentos de los que se compone:

Para captar las ideas del alumnado, se llevará a cabo una evaluación inicial con la cual se recogerá las ideas previas que presentan los alumnos sobre el tema del proyecto a través de una asamblea inicial, debates, realización de dibujos y murales. Esta tarea es muy importante, ya que las ideas previas que posean determinarán el desarrollo del proyecto de trabajo.

A lo largo de dicho proyecto se desarrollarán debates, búsqueda de información y la propuesta de la realización de una carpeta de trabajo colectiva y otra individual para recoger todo lo que habían hecho llevando a cabo una evaluación continua del proceso enseñanza-

aprendizaje. Esto nos permitirá conocer los progresos, dificultades, bloqueos, etc. que encuentre el alumnado y posibilita una reconducción en el momento oportuno (Parra, 2010).

Finalmente, se repasará el contenido de las carpetas de trabajo junto con la realización de debates y murales recogiendo los contenidos adquiridos. Esta evaluación final nos permite comprobar el nivel de aprendizaje que han alcanzado los alumnos y si dicho nivel se corresponde con los objetivos inicialmente determinados (Parra, 2010).

- **Con qué evaluar**

Siguiendo a Pozuelos (2007), sabemos que no podemos emplear un único procedimiento para llevar a cabo la evaluación, aunque es imprescindible emplear diversas estrategias e instrumentos según los aspectos que queramos evaluar para comprobar el grado de consecución alcanzado. Los procedimientos e instrumentos que vamos a emplear son:

- **Observación sistemática:** es una de las técnicas más valiosas. El maestro puede recoger información en diversas situaciones (recreo, pasillos, etc.), durante la realización de determinadas actividades (juegos, dibujos, etc.), en el transcurso de su comunicación personal con el niño, etc. La observación de los alumnos permite conocer aspectos positivos del alumno, sus logros y realizaciones a partir de los cuales será posible tratar de superar las dificultades que se hayan podido detectar. Pero para llevar a cabo dicha observación, previamente el maestro deberá planificar cuándo observar determinando los fines de dicha observación además de decidir cómo, cuándo, dónde y quiénes la van a llevar a cabo para que, finalmente, interprete la información obtenida y ponga en práctica mejoras en el proceso enseñanza-aprendizaje (Parra, 2010; Cohen & Manion, 1990). Junto a ello, nos permitirá llevar a cabo:
 - a. Registros anecdóticos: es decir, descripciones de hechos significativos que han ocurrido en el transcurso del proceso educativo (Cohen & Manion, 1990).
 - b. Listas de control: comprobando la ausencia o presencia de una característica, comparar alumnos, etc. (Cohen & Manion, 1990).
 - c. Diario de clase: todo ello será recogido en un diario elaborado por el maestro.
- **Análisis de las producciones de los alumnos:** hacemos referencia a todas aquellas producciones que elaborará el alumnado a lo largo del proyecto de trabajo. Para llevar a cabo dicho análisis emplearemos:
 - d. Carpeta de trabajo: instrumento que permite sistematizar y regular, de forma dinámica y flexible, recopilando de manera secuenciada y ordenada las actividades y tareas desarrolladas por el alumnado a lo largo de la experiencia educativa a través de fotografías, dibujos, DVD, recortes, etc.

(Pozuelos, 2007). En el aula se elaborará una carpeta de trabajo colectiva, en la que se recogerá una muestra de las tareas más significativas elaboradas por el alumnado, y otra carpeta de trabajo individual que poseerá trabajos personales. La elaboración de dichas carpetas de trabajo se realizará de forma progresiva a lo largo del proyecto de trabajo.

- **Intercambios orales con los alumnos:** el empleo de la comunicación verbal como principal medio de comunicación es muy importante a la hora de evaluar los aprendizajes adquiridos por los alumnos. A través de los intercambios orales que realicen los alumnos con el maestro, podrá este determinar qué conocimientos ha adquirido a través de cuestiones orales, comentarios de los alumnos, etc. (Pozuelos, 2007).
- **Grabaciones de audio o vídeo y análisis posterior:** el empleo de grabadoras, como hemos comentado anteriormente, nos permite detenernos en aquellos aspectos que consideramos más importantes y darles la relevancia que poseen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cohen & Manion, 1990).

Para tener una mayor consciencia de la utilidad de dichos procedimientos e instrumentos, la tabla 11 los recoge indicando su adecuación según los tres componentes cualitativos del diseño curricular (conceptos, procedimientos y actitudes) a través de una adaptación de la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia español, 1992, citado por Fernández Pérez (1994).

TABLA 11. ADECUACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN SEGÚN LOS COMPONENTES FORMALES DEL DISEÑO CURRICULAR

PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
1. Observación sistemática	Escalas de observación	/	+	+
	Listas de control	/	/	+
	Registro anecdótico	/	/	+
	Diario de clase	+	+	+
2. Análisis de las producciones de los alumnos	Producciones orales	+	+	/
	Producciones plásticas	/	+	+
	Descubrimientos	+	+	+
	Juegos de simulación y dramáticos	/	+	+
	Expresión corporal	/	+	/
3. Intercambios orales con los alumnos	Diálogo	+	+	/
	Asamblea	/	+	+
	Puesta en común	+	+	/
4. Grabaciones de audio o vídeo y análisis posterior		/	+	+

Nota: El signo (+) indica que es muy adecuado para ese tipo de contenidos. El signo (/) expresa que permite también evaluar dichos contenidos

(Fernández Pérez, 1994, pág. 820)

f. ¿Cómo comunicar los resultados de la evaluación?

Una vez que se ha elaborado la evaluación, ha de comunicarse a las familias los resultados obtenidos. Para ello se empleará:

- **Carpeta de trabajo:** cada alumno habrá ido elaborando, a lo largo del proyecto de trabajo, la suya propia, y se la llevará a casa finalmente.
- **Boletín de notas:** el maestro entregará una copia de la lista de control de evaluación a los familiares de los alumnos (tabla 7) indicándoles aquellas variables que han adquirido y cuáles están en proceso de aprendizaje.
- **Nota informativa:** en la que se comunicará los resultados obtenidos en la encuesta de evaluación del taller (tabla 9) indicando aquellas ideas desarrolladas por las familias que pueden mejorar estas actividades en un futuro.

4. REFLEXIÓN CRÍTICA

4.1. Sobre el contenido

La coparticipación entre las familias y los centros educativos es un concepto que me llamó mucho la atención a la hora de elegir el tema para desarrollar el TFG ya que ambas instituciones son los primeros agentes socializadores en las que el niño va a crecer y en las que pasa la mayor parte del tiempo de su vida. Este hecho me hizo interesarme en las posibilidades existentes de las relaciones entre ambas, pensando también en mi futuro profesional y la escasez de conocimientos que tenía acerca de ello.

Con la elaboración de dicho trabajo he sido realmente consciente de las limitaciones y posibilidades que presenta la participación de las familias en los centros educativos, así como la formación recibida a lo largo del Grado de Maestro en Educación Infantil. A continuación expondré las limitaciones que he ido encontrado y las ventajas de dicha coparticipación.

Para desarrollar todo ello de una forma clara y adecuada, he creído conveniente comentar dichos aspectos, tanto de la parte teórica como de la parte práctica del que se encuentra constituido el TFG presente así como algunas posibilidades de mejora que considero que se podrían poner en práctica.

A medida que he ido avanzando, he descubierto que la idea de coparticipación no es nueva, sino que ha ido evolucionando a lo largo de la historia dando más posibilidades de participación a las familias en los centros educativos, reconociéndolas incluso por el Estado, aunque siguen dándose ciertas limitaciones, principalmente por la gestión de los sistemas escolares como comenta Fernández Enguita (1992).

Pero estas limitaciones encontradas no solo se deben a los centros educativos, sino que las familias también tienen parte de dicha responsabilidad. Como comenta Lamo de Espinosa (1995), la familia ha cambiado debido a la instauración del modo de producción capitalista modificando, a su vez, sus funciones. Este hecho no solo influye en el tipo de familia que nos podemos encontrar en la actualidad, sino también en los estilos educativos que poseen (tabla 1. Comparativa de estilos educativos de distintos autores), pudiendo ir de un extremo a otro e influir en la actuación de dichos padres en los centros educativos.

De todos modos, cada institución ha de ser consciente de las funciones que deben realizar cada una de ellas, tratando llevar a cabo los roles correspondientes de la forma más acertada y adecuada posible conociendo, a su vez, los límites que poseen.

Por otro lado, en cuanto a los aspectos que destaco sobre la coparticipación entre familias y centros educativos destaco, en primer lugar, el papel decisivo que ha ocupado la Escuela

Nueva. Dicha Escuela originó una serie de cambios con respecto a las escuelas clásicas, cambios que no solo afectan en lo administrativo o en lo pedagógico, sino también en los roles de los participantes hasta el momento (Sánchez de Horcajo, 1979). Grandes ilustres como Decroly, Montessori (1994), Cousinet, Freinet o Dewey, entre otros, son los fundadores de dicha pedagogía, la cual aporta mayor importancia a la familia en el centro educativo desarrollando así mejoras para su participación en ella y fomentando, de este modo, el desarrollo del niño de una forma conjunta y enriquecedora. Es por ello que la Escuela Nueva originó un antes y un después, no solo en la educación en general, sino también en la coparticipación entre familias y escuelas.

Este hecho tan significativo lo podemos observar en las leyes educativas, en nuestro caso, españolas, en las cuales se les atribuye posibilidades de participación a las familias, aumentando estas a lo largo de la historia.

Junto a ello, se han realizado numerosas investigaciones sobre la importancia de las relaciones entre familia y escuela desde diversos puntos de vista, un hecho a destacar, ya que permite conocer el punto de vista de cada uno de los agentes implicados y poder desarrollar diversos modelos y técnicas de participación para mejorar las relaciones entre ambas. La existencia de una gran variedad de modelos y técnicas permite, como futuros profesionales, elegir las más adecuadas según las circunstancias en las que nos encontremos.

Para poder poner en práctica todos aquellos aspectos comentados, considero que el mejor modo para ello es la elaboración de un proyecto de trabajo, siendo el presente una muestra de lo que se podría llevar a cabo en un aula de tres años. La implicación de las familias en este tipo de metodología es clave, ya que les brinda numerosas posibilidades, aunque existen numerosas circunstancias que pueden limitar dicha participación. Una de ellas es la disponibilidad de estas para poder participar activamente, debido a cuestiones laborales, vivienda alejada del colegio, etc.

Junto a ello, debemos ser conscientes de la disposición geográfica del centro educativo, ya que no tendrán la misma participación familias de un pueblo o de determinadas zonas de Madrid, por ejemplo, por lo que la acción del maestro para despertar su interés será mayor o menor. A nivel administrativo es rentable económicamente, debido a que dicha programación depende de los intereses del alumnado por lo que la compra de material es escasa.

Respecto al desarrollo de talleres con las familias, considero que habría más dificultades para ello, no solo en la elaboración de material para el aula sino también en el desarrollo de

talleres propiamente dichos con los alumnos, debido a los horarios de las instituciones educativas y de los trabajos de los familiares que quieran involucrarse.

La implicación de las familias es uno de los aspectos clave más importantes en esta metodología pero, del mismo modo, también es una de sus limitaciones, si estas no colaboran, se tendrá que modificar la propuesta metodológica de tal forma que su ausencia no influya en el proceso de enseñanza-aprendizaje o incluso suprimirlas (en el caso de talleres con las familias); junto a ello, tienen que tener una gran implicación en el centro educativo que, en numerosas ocasiones, no es posible por la ausencia de tiempo libre.

Teniendo en cuenta todo lo comentado hasta ahora y para ampliar las posibilidades que ofrecen las instituciones educativas a las familias, he desarrollado varias ideas de mejora para ayudar a que exista una comunicación y una participación fluida entre dichas instituciones.

La primera de ellas es ser conscientes de las actitudes y circunstancias negativas que han podido experimentar los maestros en la participación con las familias. Este hecho no debe limitar nuestras acciones sino que, conociendo los problemas tenidos en el pasado, modificar nuestra acción para tener resultados más positivos. Por ello, es importante que sea cercano y abierto a las críticas, posibilitando así situaciones que fomenten la comunicación de dudas e inquietudes de las familias, intentando dar una solución a estas. De este modo, el maestro podría informar en un primer momento y de manera continua a lo largo del curso escolar, la posibilidad que estas presentan para participar en los centros educativos, teniendo en cuenta las posibilidades horarias y actitudes que muestran cada familiar, haciéndoles conscientes de que cada uno posee cualidades valiosas para el aula, en particular, y el centro escolar, en general.

También es importante potenciar la actividad y participación, tanto de los maestros como de las familias, en las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (AMPA). Dichas asociaciones son las portavoces de las familias en el Consejo Escolar, informan a las familias sobre el funcionamiento del centro educativo, favorecen la relación y coordinación entre las familias y los maestros así como organizan actividades extraescolares y charlas que favorecen la educación con los niños. Las AMPA presentan un abanico de oportunidades en el campo de la participación que, en la mayoría de los casos, no es conocido por las familias. Sería conveniente que el tutor de los niños junto con algún padre o madre asociado al AMPA informase a comienzo del curso escolar a las familias sobre las acciones y actividades que llevan a cabo.

Una vía que puede ayudar a que exista una comunicación más fluida es el empleo de las TIC, por ejemplo, con la existencia de una página web o blog en la que cada padre, madre o

tutor pueda estar en contacto con el centro educativo, pudiendo participar y dar su opinión en las actividades que se propongan o que propongan ellos mismos sacando, de este modo, el máximo beneficio a las nuevas tecnologías.

Pero toda esta labor sería imposible desarrollar sin el apoyo del centro educativo. Este no solo debe dar información a las familias, sino que debe promover, despertar y cubrir los intereses, tanto de las familias como de los maestros, brindándoles oportunidades para formarse en aquellos aspectos que les interesen así como promoviendo actividades en las que participen ambos agentes de forma cooperativa.

Como he comentado a lo largo del TFG, la participación de la familia y la escuela ha ido evolucionando a lo largo de la historia ampliando sus posibilidades, aunque actualmente no se está potenciando todos aquellos beneficios que posee. Es por ello que considero que en mi futuro profesional sería un gran aspecto a tener en cuenta, no solo porque ocasione satisfacción propia sino también para que el alumno tenga un desarrollo integral pleno desde ambas instituciones.

4.2. Sobre el proceso

La elaboración del TFG ha sido una tarea laboriosa y de trabajo continuo a lo largo de los seis meses que ha durado. Además, he tenido que desarrollar el Prácticum en el centro escolar durante dos meses junto con la realización de su respectivo trabajo, por lo que ha sido complicado compaginar ambos trabajos.

Siguiendo la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 a), observamos que el Prácticum y el TFG forman parte de un único módulo con 50 ECTS en total, teniendo en cuenta que cada ECTS corresponde a 25 horas de trabajo. Junto a ello, el Reglamento y Guía del Trabajo Fin de Grado de la Facultad indica que al TFG le corresponden 6 ECTS (Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, 2013).

El desarrollo del TFG es un proceso complejo en el que se deben integrar todas las competencias adquiridas a lo largo del Grado de Maestro en Educación Infantil como indica la ORDEN ECI/3854/2007 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 a). Durante su realización he encontrado una serie de dificultades debido, principalmente, a una falta de bibliografía en algunos contenidos formativos adquiridos durante el Grado. Este hecho ha sido muy significativo, ya que ha originado un aumento del tiempo de búsqueda de información considerable, sin saber muy bien qué bibliografía era la más adecuada para cada uno de los apartados de los que se compone el trabajo. Además de las dificultades

iniciales relacionadas con las normas APA para citar bibliografía, ya que nunca se nos había exigido a lo largo del Grado.

Gracias a las tutorías y las reuniones, tanto grupales como individuales mantenidas con el tutor, he podido subsanar las dificultades encontradas durante la realización del TFG y poder, de este modo, incluir todas las competencias desarrolladas durante el Grado de Maestro de Educación Infantil en dicho trabajo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, L. W., & Krathwohl. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Andréadis, I. (2011). *Un bestiario de la prehistoria* (N. Ortiz, Trad.). Barcelona: Libros del Zorro Rojo.

Arcà, M., Guidoni, P., & Mazzoli, P. (1990). *Enseñar ciencia. Cómo empezar: reflexiones para una educación científica de base*. Barcelona: Paidós Educador.

Aujoulat, N. (2014). *Lascaux. Visite de la grotte*. Recuperado el 3 de Mayo de 2014, de www.lascaux.culture.fr/#/fr/00.xml: http://www.lascaux.culture.fr/#/fr/02_00.xml

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva* (3ª ed.) (G. Sánchez, Trad.). Barcelona: Paidós.

Barillé, A. (Dirección) (1978). *Érase una vez el hombre. El hombre de Cromagnon* [Película].

Belloq, G., & Gil, M. J. (2010). *Tocar el Arte. Educación plástica en infantil, primaria y... Técnicas e ideas para el desarrollo de la competencia artística*. Madrid: Kaleida.

Benlloch, M. (comp.) (2001). *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Bigas, M., & Correig, M. (2007). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis, S. A.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* (A. Devoto, Trad.). Barcelona: Paidós Transiciones.

Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación* (R. A. J. M. Igoa, Trad.). Madrid: Morata, D. L.

Carbonell, L., & Valero, J. M. (2000). El trabajo por proyectos: un trabajo de todas y todos. *Aula de Innovación Educativa* (90), 33-36.

Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa* (F. Agudo, Trad.). Madrid: La Muralla, S. A.

Colegio Gonzalo de Berceo (2014). *Colegio Gonzalo de Berceo* (EducaMadrid). Recuperado el 22 de Marzo de 2014, de www.educa2.madrid.org/web/centro.cp.gonzalodeberceo.madrid/new-page;jsessionid=16A4F52BC27E1AAC062C58038B2A024C: <http://www.educa2.madrid.org/web/centro.cp.gonzalodeberceo.madrid/new-page;jsessionid=16A4F52BC27E1AAC062C58038B2A024C>

- Conde, J. L., & Viciano, V. (2001). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas* (2º ed.). Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- Cortes Generales (1978). Constitución Española. 311. BOE.
- Decroly, O., & Boon, G. (1961). *Iniciación general al método Decroly* (M. L. Luzuriaga, Trad.). Buenos Aires: Losada, S. A.
- Dominique, J. (2012). *¿Cómo éramos en la Prehistoria?* (M. Arroyo, Trad.). Madrid: Grupo SM.
- DSM IV (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson, S.A.
- Equipo Educativo AMEI (2007). *Propuesta pedagógica: Educación Infantil 2º Ciclo*. Valladolid: Editorial de la Infancia.
- Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (5 de Noviembre de 2013). Reglamento y guía del Trabajo Fin de Grado (TFG). *Reglamento y guía del Trabajo Fin de Grado (TFG)*. Madrid.
- Fernández Enguita, M. (1999). *La escuela a examen* (5ª ed.). Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A.
- Garrote, N., Campo, J., & Navajas, R. (2003). *Diseño y desarrollo de tareas motoras en Educación Primaria*. Madrid: Dirección General de Deportes. Comunidad de Madrid.
- Gay, M. (2001). *Croniñón* (R. Ros, Trad.). Barcelona: Corimbo.
- Gelman, R., & Gallistel, C. R. (1986). *The child's understanding of number* (2ª ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Gento, S. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.
- González-Herrero, M. E., Pons, R. M., & Serrano, J. M. (2008). *Aprendizaje cooperativo en matemáticas. Diseño de actividades en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Jefatura del Estado Español (1990). LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. 238, 28927-28942. BOE.

Jefatura del Estado Español (1996). LEY ORGÁNICA 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. 15, 1225-1238. BOE.

Jefatura del Estado Español (2006 a). LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 106, 17158-17207. BOE.

Jefatura del Estado Español (2006 b). REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. 4, 474-482. BOE.

Jefatura del Estado Español (2010). REAL DECRETO 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de diciembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. 161, 58454-58468. BOE.

Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Zaragoza: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Labrador, C. (1998). William H. Kilpatrick y la nueva educación. *Padres y maestros* (239), 36-39.

Lamo de Espinosa, E. (1995). ¿Nuevas formas de familia? *Claves de la razón práctica* (50), 50-54.

Layton, N. (2009). *Óscar y Arabella* (R. Mancera, Trad.). Barcelona: RBA Serres.

Ledu, S. (2007). *Cromañón* (M. D. Caballer, Trad.). Barcelona: Molino.

Merino, C. et al. (1985). *Educación preescolar comunitaria: experiencia de coparticipación padres-profesores*. Madrid: Marsiega Editorial, S. A.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007 a). ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. 312, 53735-53738. BOE.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007 b). ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil. 5, 1016-1036. BOE.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007 c). REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. 260, 44037-44048. BOE.

Monfort, M., & Juárez, A. (2010). *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar* (14^a ed.). Madrid: CEPE, S. L.

- Montessori, M. (1994). *Ideas generales sobre el método: manual práctico*. Madrid: CEPE, D. L.
- Ojea, M. (2000). Los proyectos de trabajo: una alternativa educativa como modelo de atención a la diversidad. *Revista española de pedagogía*, 58 (215), 137-154.
- Órganos de gobierno de la Universidad Complutense (2012). Acuerdo del Consejo de Gobierno de fecha 24 de julio de 2012, por el que se aprueban las Directrices sobre el Trabajo de Fin de Grado. 8, 1-6. BOUC 8/2012.
- Palacios, J. et al. (1995). Cultura familiar y cultura escolar. *Cuadernos de Pedagogía* (239), 10-12.
- Palacios, J. et al. (1990 b). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación* (Vol. II). Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. et al. (1990 a). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva* (Vol. I). Madrid: Alianza Editorial.
- Parra, J. M. (2005). *La educación infantil: su dimensión didáctica y organizativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Parra, J. M. (2010). *Manual de didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Garceta.
- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la Música*. Madrid: Pearson Educación, S. A.
- Piaget, J. (1985). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: I. G. M. Gradifós, S. L.
- Prat, N., & Río, M. (2005). *Desarrollo socioafectivo e intervención con las familias*. Barcelona: Altamar.
- Quinto, B. (2005). *Los talleres en Educación Infantil. Espacios de crecimiento*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ramos, J. (1999). Preguntar, debatir, indagar, compartir, cuestionar, reconsiderar, concluir... para aprender. *Investigación en la Escuela*, 38, 45-64.
- Rey, M. E. (2003). *Una didáctica para el nivel inicial. El despertar del pensamiento matemático*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Rivero, M. P. (2011). *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil*. Zaragoza: Mira Editores.
- Romero, D. (2000). Los animales que viven con nosotros: una experiencia en Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, 40, 77-86.

- Ruesga, M. P. (2004). *El inicio del razonamiento en la infancia*. Burgos: Universidad de Burgos.
- S. Morrison, G. (2005). *Educación Infantil* (9ª ed.). Madrid: Pearson Educacion, S. A.
- Saldanha, C., & Wedge, C. (Dirección) (2002). *Ice Age. La edad de hielo* [Película].
- Sánchez de Horcajo, J. (1979). *La gestión participativa en la enseñanza* (2ª ed.). Madrid: Narcea, S. A.
- Tonucci, F. (1997). La verdadera reforma empieza a los 3 años. *Investigación en la Escuela*, 33, 5-16.
- V. V. A. A. (2006). *La familia en el proceso educativo*. Madrid: Grupo Editorial Cinca, S. A.
- V. V. A. A. (1961). *Métodos de la nueva educación*. Buenos Aires: Losada, S. A.
- V. V. A. A. (1990). *La educación personalizada en la familia*. Madrid: Ediciones Rialp, S. A.
- Varela, R. (2003). *All about Teaching English: A Course for Teachers of English*. Madrid: Editorial Centro de estudios Ramón Areces.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (S. Furió, Trad.). Barcelona: Crítica D. L.
- Vygotski, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (J. P. Tosaus, Trad.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño* (5ª ed.). Barcelona: Crítica.

6. ÍNDICES

6.1. Índice de tablas

Tabla 1. Comparativa de estilos educativos de distintos autores	16
Tabla 10. Evaluación del funcionamiento del proyecto de trabajo (proceso de enseñanza-aprendizaje).....	70
Tabla 11. Adecuación de los procedimientos e instrumentos de evaluación según los componentes formales del diseño curricular.....	74
Tabla 2. Diferenciación de roles entre padres y maestros	19
Tabla 3.mapa del ámbito motor en la edad de la educación infantil de garrote- aguirre	28
Tabla 4. Objetivos didácticos del proyecto de trabajo.....	38
Tabla 5. Contenidos del proyecto de trabajo	39
Tabla 6. Correspondencias prioritarias que intervienen en la actividad educativa y posibles ámbitos de calidad pedagógica, ambos evaluables.....	66
Tabla 7. Lista de control para la evaluación del aprendizaje	67
Tabla 8. Escala de evaluación sobre aspectos educativos.....	68
Tabla 9. Encuesta de evaluación del taller	69

6.2. Índice de gráficos

Gráfico 1. Relación entre los diferentes contextos de desarrollo ecológico de bronfenbrenner (1987)	13
Gráfico 2. Teoría socioconstructivista del aprendizaje de vyotski.....	24
Gráfico 3. Trama didáctica de contenidos del proyecto de trabajo la prehistoria	36
Gráfico 4. Esquema del proceso seguido en el desarrollo del proyecto de trabajo la prehistoria.....	50
Gráfico 5. Hexágono sistémico de evaluación	64

6.3. Índice analítico

Acomodación.....	40
Actividades de desarrollo	50, 54
Actividades de motivación.....	50
Actividades de síntesis.....	50, 60

Anderson & Krathwohl.....	8
Aprendizaje por descubrimiento.....	49
Aprendizaje significativo.....	40, 41, 49
Arcà, Guidoni, & Mazzoli.....	54, 56, 58, 62, 63
Asimilación.....	40
Asociación de Madres y Padres de alumnos (AMPA).....	26, 77
Asperger.....	22
Atención a la diversidad.....	39
Ausubel.....	40, 49
Autismo.....	22
Autoritario.....	16
Autoritario inestable.....	16
Autoritarismo estable.....	16
Bandura.....	15, 102
Bastiani.....	19
Beane.....	45, 104, 105
Bellocq & Gil.....	56, 58, 62, 63
Benlloch, M.....	60, 63, 80, 104
Bigas & Correig.....	29, 30
Bloom.....	8
Bronfenbrenner.....	13, 14
Bruner.....	44
Caja de herramientas.....	44
Campo.....	28, 81, 102
Carbonell & Valero.....	33, 43
Carpeta de trabajo.....	71, 72, 73, 74
Categorías de la cognición.....	8
Chard.....	23

Chomsky	29
Cohen & Manion.....	34, 67, 72, 73
Comeau & Salomon	14
Conde & Viciana.....	27, 28, 59, 60, 61, 63
Condicionamiento operante	29
Conocimiento matemático.....	52, 56
Cousinet	11, 17, 42, 76
Dalcroze	44
Damon.....	33
Decroly	11, 17, 23, 41, 42, 49, 76, 104
Decroly & Boon	17, 41, 42, 49
Democrático	16
Desarrollo cognitivo.....	30
Desarrollo físico.....	26
Desarrollo motor.....	27
Desarrollo socioafectivo	32
Desarrollo y adquisición del lenguaje.....	29
Dewey	11, 17, 23, 43, 76
Diario de clase.....	72, 74
Dificultades de los niño	21
Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (LAD)	29
El juego	41
Enfoque globalizador	40
Enuresis	22
Epstein	14, 19, 20
Escuela.....	5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 40, 42, 44, 47, 48, 51, 71, 75, 76, 77, 78
Escuela Nueva	11, 17, 23, 76

Esquemas	30, 31, 32, 40
Estadio del personalismo	32
Estilos educativos.....	16
Exosistema.....	12, 13
Familia.....	5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 25, 35, 36, 42, 44, 47, 48, 51, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 94, 100
Familia monoparental.....	15
Familia nuclear.....	14
Familia reconstituida	15
Fase de ejecución	33, 46
Fase de elección	33, 45
Fase de evaluación	33, 46
Fase de preparación	33, 46
Fernández Enguita.....	10, 11, 17, 20, 21, 75, 81
Fernández Pérez.....	64, 65, 67, 71, 73, 74, 81
Ferrière.....	17
Frabboni	44
Freinet	11, 17, 76
Freud	30, 32
Fröebel	41
Función simbólica.....	30, 31
Garrote	28, 102
Gelman & Gallistel.....	31
Gento.....	17, 19, 20, 21, 81
Gil Villa	14, 21
González-Herrero, Pons, & Serrano	51
Gordon	13
Grabaciones de audio o vídeo y análisis posterior	73

Hermanos.....	15
Hexágono sistémico de evaluación.....	64
Hogares unipersonales	15
Horkheimer.....	16
Inconvenientes	21
Independencia creadora	16
Inhelder	51
Intercambios orales con los alumnos	73
Juego asociativo.....	32
Juego simbólico.....	30, 46
Katz	18, 23, 104
Kilpatrick.....	8, 23, 33, 34, 42, 43, 44, 45, 49
Kñallinsky	10, 11, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 82
Kohlberg	33
La observación y la experimentación	42
Labrador	23, 42, 82
Lamo de Espinosa.....	14, 75, 82
Lévi-Strauss	9
Listas de control	72, 74
Lofland.....	34
Macbetch.....	19, 20
Machargo	14
Macrosistema	12, 13
Manjón.....	41, 103
Martínez & Núñez.....	27
Martínez González	14
Merino	18, 20, 21, 43, 47, 48, 65, 68, 82, 102, 104
Mesosistema	12, 13

Método Dalcroze	44, 58
Método de la Pedagogía Científica	43, 46
Método de observación participante	34
Microsistema	12, 13
Modelos de participación.....	19
Moderna	16
Monfort & Juárez	54, 55, 56, 57, 58, 61
Montandon	14, 18, 20, 102
Montessori.....	11, 17, 41, 42, 43, 46, 49, 76, 83
Navajas	28, 81
Negligente	16
Niños adoptados	15
Observación sistemática	72
Ojea.....	33
Palacios.....	16, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 41, 46, 83
Paradójicos.....	16
Parra.....	23, 24, 25, 33, 34, 37, 43, 45, 47, 49, 71, 72, 83, 105, 106
Participación.....	6, 7, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 34, 40, 47, 67, 68, 75, 76, 77, 78
Pascual.....	44, 45, 57, 58, 59, 61, 83
Pensamiento preoperatorio	30, 31, 51
Peraita	31
Períodos sensitivos	43
Permisivo.....	16
Perrenoud.....	18, 20
Pesadillas	22
Piaget	23, 30, 31, 40, 51, 52, 83, 103
Pictogramas	37, 38, 39, 53, 55, 56, 57, 67

Pozuelos.....	23, 24, 25, 33, 34, 35, 42, 45, 49, 72, 73, 83
Prat & Río.....	9, 13, 14, 15, 16, 21
Principios metodológicos.....	39
Proyectos de trabajo.....	5, 6, 7, 8, 20, 23, 24, 25, 33, 34, 35, 36, 37, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 94, 96
Quinto.....	43, 44, 83
Ramos.....	23, 24, 25, 83
Recursos espaciales.....	36
Recursos humanos.....	36
Recursos materiales.....	36
Registros anecdóticos.....	72, 74
Reuniones.....	20, 21, 45, 47, 48
Rey.....	51, 59, 63, 83
Rincón de construcción.....	46
Rincón de expresión plástica.....	46
Rincón de juegos didácticos y lógico-matemáticos.....	46
Rincón de la biblioteca.....	46
Rincón del juego simbólico.....	46
Rincón temático.....	47, 55
Rivero.....	51, 52, 53, 55, 56, 58, 59, 63, 83
Roles.....	10, 11, 12, 18, 75, 76
Romero.....	34, 35, 50, 83
Ross & Ross.....	15
Ruesga.....	44, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 84
S. Morrison.....	15
Sánchez de Horcajo.....	11, 17, 21, 76, 84
Santos Guerra.....	14
Siegler.....	31

Skinner	29
Sobreprotección	16
Stacey	11, 18
Székely.....	20, 21
Talleres.....	35, 36, 44, 48, 62, 63, 68, 69, 74, 76, 77, 100
Talleres con las familias	36, 48, 50, 56, 61, 62, 63, 66, 70, 76, 77
Tann	45
Tarea compartida	42
Tartamudeo	23
Técnicas de participación.....	5, 19, 20, 76
Técnicas metodológicas.....	43
Teoría ecológica de Bronfenbrenner.....	12
Terrores nocturnos.....	22
Testoni.....	14
Tonucci.....	42, 43, 84
Tradicional.....	16
Trastorno fonológico.....	22
Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)	22
Varela	32
Ventajas	20
Vygotski.....	15, 23, 29, 44, 49
Wallon	17, 32
Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).....	23, 49

7. ANEXOS

Anexo I. Circular de comienzo del proyecto de trabajo

Queridos papás y mamás:

Durante las próximas semanas del mes de mayo comenzaremos con un nuevo proyecto que se llama “La Prehistoria” y vamos a aprender muchas cosas interesantes sobre esta época que nos interesan como qué comían, dónde vivían, etc.



Para llevarlo a cabo necesitamos de vuestra ayuda, por lo que toda familia que quiera colaborar tendrá que venir el lunes, día 28 de abril de 2014, a las 18:00 h. al aula de vuestros hijos y/o hijas para explicaros qué actividades y materiales podemos realizar. ¡No faltéis, os esperamos!

Las tutoras

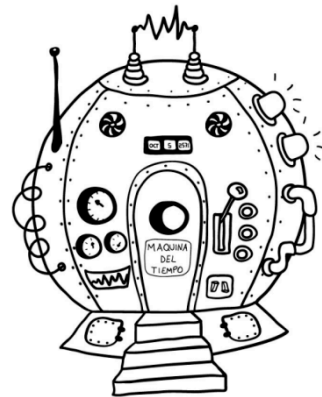
Anexo II. Huellas de mamut



Anexo III. Cuaderno del viaje a la prehistoria

¡Hola amigos y amigas!,

Os preguntaréis por qué voy vestido con pieles de animales, pues veréis... ¡He viajado en el tiempo! Me fui de vacaciones como vosotros y en vez de ir a la playa, al pueblo o a la montaña fui a un lugar muy lejano donde se encontraba una máquina del tiempo y me metí en ella. Las máquinas del tiempo sirven para viajar al pasado y al futuro y... ¿Sabéis dónde me encuentro yo ahora? En el pasado, en un tiempo al que llaman "Prehistoria", que nombre más raro tiene ¿a qué sí?, pero no sé mucho sobre ella. ¿Me ayudáis a descubrir cosas sobre la prehistoria?



Mimos

Anexo IV. Carta inicial para padres

Queridos papás y mamás:

Hemos comenzado con el proyecto “La Prehistoria”, con el que pretendemos aprender mucho sobre este período histórico, los cambios que se han producido con el paso del tiempo en la forma de vida de las personas, además de los descubrimientos que realizaron nuestros antepasados como el fuego, por ejemplo. Por ello, os pedimos que colaboréis con nosotros buscando con vuestros hijos y/o hijas cualquier clase de material relacionado con este tema para llevarlo a clase, como por ejemplo fotos, libros, documentales, películas, canciones, refranes, juguetes, etc.



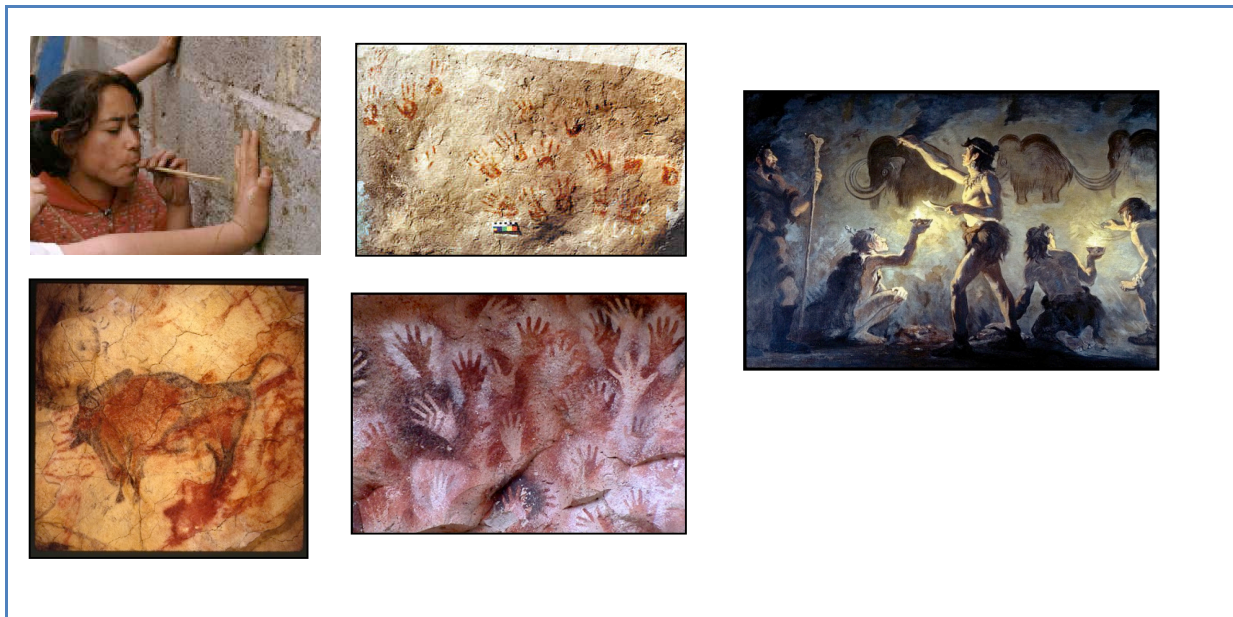
A continuación, también os proponemos algunas actividades relacionadas con el proyecto que podéis realizar con vuestros hijos y/o hijas:

- Mostradles cómo se puede teñir un trozo de tela, o una prenda de algodón blanco, utilizando una pintura natural. Para hacerlo, poned al fuego un recipiente con cáscaras de cebolla cubiertas de agua. Cuando el agua hierva, retirad el recipiente del fuego, colad el líquido y, en el agua aún caliente, sumergid la prenda que se va a teñir.
- Jugad con los niños a localizar y nombrar objetos que sean de color marrón.
- Decidles que nombren un objeto que esté cerca de ellos y otro que se encuentre lejos.
- Pedid a los niños que os traigan tres elementos de una colección determinada: cartas, cromos, lápices, etc.
- Haced sencillos dibujos y decid a vuestros hijos que los interpreten.
- Ved junto a vuestros hijos cuentos y vídeos infantiles sobre la prehistoria.
- Pedidles que os enseñen algunas de las canciones y las poesías que han aprendido en el colegio.

Además de ayudar a vuestros hijos, todas estas actividades os permitirán disfrutar con ellos en cada uno de sus nuevos aprendizajes. Un saludo y gracias por vuestra colaboración.

Las tutoras

Anexo V. Imágenes sobre el arte rupestre



Anexo VI. Adivinanzas y canciones sobre animales prehistóricos

ADIVINANZAS:

Es un animal muy antiguo,
como el toro, cuernos lleva,
y los hombres primitivos,
lo pintaban en las cuevas. (El bisonte)

Adivina qué animal,
parecido al elefante,
tenía el cuerpo lanudo
y unos colmillos gigantes. (El mamut)

CANCIONES:

2. “El oso y el osito”

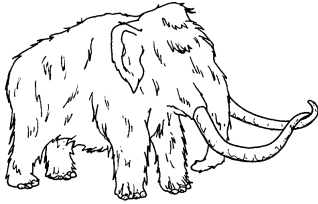
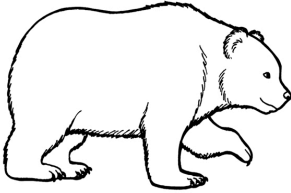
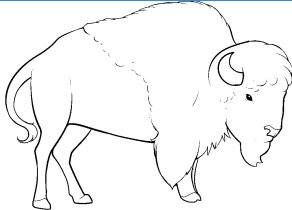
El oso y el osito
El oso y el osito
se fueron a pasear,
el oso va delante
y el osito va detrás.

El osito le dice:
"Papá, papá, papá"
Y el oso le contesta:
"Ya va, ya va, ya va".

3. "Voy en busca de un mamut"

Voy en busca de un mamut,
Cogeré el más grande,
No tengo miedo,
mira cuántas flores (bis).
¡Ajá! ¡Un árbol!
Un alto, alto, alto árbol.
No puedo pasar sobre él.
No puedo pasar bajo él.
Tendré que treparlo (bis).
¡Ajá! ¡Un puente!
No puedo pasar sobre él.
No puedo pasar bajo él.
Tendré que cruzarlo (bis).
¡Ajá! ¡Un río!
No puedo pasar sobre él.
No puedo pasar bajo él.
Tendré que ir nadando (bis).
¡Ajá! ¡Un bosque!
Toco algo blandito,
toco algo suavcito,
¿qué será? ¿qué será?
¡Es el mamut!
Por el bosque, por el río,
Por el puente, por el árbol.
Me meto en mi cuevita,
Debajo de mi mamita.

Anexo VII. Fichas pictogramas de animales prehistóricos

		
MAMUT mamut	OSO oso	BISONTE bisonte

Anexo VIII. Ficha con la imagen de una fogata

Fuego



Anexo IX. Autorización de las familias a la excursión

Estimadas familias:

El próximo viernes 23 de mayo tenemos programada una salida con el alumnado de Educación Infantil de tres años para visitar Arqueopinto (Pinto). De esta manera, nuestro alumnado observará todo lo trabajado acerca de la prehistoria.

La salida desde el colegio será a las 9:15 h. y regresaremos sobre las 14:00 h. al mismo lugar de salida.

El precio es de 8 € (incluye autobús, entrada a Arqueopinto y realización de talleres). Les rogamos que entreguen el dinero en sobre cerrado, con el nombre del alumno/a.

Los alumnos que no puedan o no deseen ir, serán atendidos en el colegio.

Como en otras ocasiones, cuatro familiares de los alumnos que participan en los talleres acompañarán a los alumnos y maestros durante dicha salida.

Es importante que presentéis la autorización y el dinero como fecha límite, el 19 de mayo para poder hacer las reservas de plazas.

Esperando y deseando que todos pasemos un buen día, reciban un cordial saludo.

Director

Cayo González

D/D^a _____ padre/madre/tutor con DNI _____ autorizo a mi hijo/a _____ a realizar la salida a Arqueopinto (Pinto) el día 23 de mayo de 2014.

Firma de padre/madre/tutor:

Anexo X. Canción “unga balunga”

Ungabalunga, oéoéoéó

Ungabalunga, oéoéoéó

Ungabalunga,

con nuestra memoria

nos vamos volando

a la prehistoria (bis).

En la cueva es donde vivimos

y con pieles de animales vestimos.

Cazamos mamuts, osos y bisontes

y no nos dan miedo, somos muy valientes.

Ungabalunga, oéoéoéó

Ungabalunga, oéoéoéó

Ungabalunga,

con nuestra memoria

nos vamos volando

a la prehistoria (bis).

Anexo XI. Fundamentación de las competencias generales del grado en el trabajo

FUNDAMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENERALES DEL GRADO EN EL TRABAJO	
Competencias generales del Grado:	Referencias-Fuentes
<p>6.a. Muestra competencia en el conocimiento del desarrollo biológico, psicológico, social, físico y ético del niño:</p> <p>6.a.i. CG1. Comprender el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 0 a 6 años.</p>	<p>Amalias (pág. 28). Ballesteros (pág. 27). Bandura (pág. 15). Bigas & Correig (pág. 30). Chomsky (pág. 29). Conde & Viciano (pág. 27). Damon (pág. 33). Equipo Educativo AMEI (pág. 26, 27, 31, 32, 46). Freud (pág. 30, 32). Garrote, Campo & Navajas (pág. 28, 29). Gelman & Gallistel (pág. 31). Kohlberg (pág. 33). Martínez & Núñez (pág. 27). Ministerio de Educación y Ciencia (2007 b) (pág. 41). Palacios et al. (1990 a) (pág. 26, 27, 28, 30, 32). Peraíta (pág. 31). Piaget (pág. 30, 31). Ross & Ross (pág. 15). Siegler (pág. 31). Skinner (pág. 29). Varela (pág. 32). Vygotski (1995) (pág. 29). Vygotski (pág. 15). Wallon (pág. 32).</p>
<p>60.a.i. CG5. Comprender la acción tutorial y la orientación en el marco educativo en relación con los estudiantes y los contextos de desarrollo.</p>	<p>Montessori (pág. 46). Parra (2005) (pág. 47). Bastiani (pág. 19). Széll (pág. 20). Monnier & Pourtois (pág. 20). Montandon & Perrenoud (pág. 20). Gento (pág. 19, 20). Epstein (pág. 19, 20). Macbetch (pág. 19, 20). Merino et al. (pág. 20, 45, 47, 48).</p>

FUNDAMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENERALES DEL GRADO EN EL TRABAJO	
Competencias generales del Grado:	Referencias-Fuentes
<p>60.b. Muestra competencia en el conocimiento de la higiene, la alimentación y los trastornos y comportamientos no saludables:</p> <p>60.b.i. CG6. Comprender la importancia de los aspectos relacionados con la salud en esta etapa, los principios, los trastornos de hábitos y comportamientos no saludables y sus consecuencias para intervenir o colaborar.</p>	<p>Palacios et al. (1990 a; pág. 27).</p>
<p>60.c. Muestra competencia en los procesos que rigen el aprendizaje:</p> <p>60.c.i. CG2. Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 0-6 años.</p>	<p>Ausubel (pág. 40, 49). Bigas & Correig (pág. 30). Bruner (pág. 44). Carbonell & Valero (pág. 43). Chomsky (pág. 29). Dalcroze (pág. 44). Decroly (pág. 41). Equipo Educativo AMEI (pág. 31, 32, 40, 41). Freud (pág. 30). Fröebel (pág. 41). Gelman & Gallistel (pág. 31). Manjón (pág. 41). Montessori (pág. 41, 43). Montessori (pág. 43). ORDEN ECI/3960/2007 (pág. 41, 42). Palacios et al. (1990 a) (pág. 32). Palacios et al. (1990 b) (pág. 41). Parra (2005) (pág. 24, 25). Pascual (pág. 44). Peraita (pág. 31). Piaget (pág. 23, 30, 31, 40). Piaget (pág. 52). Piaget e Inhelder (pág. 51). Pozuelos (pág. 24, 25). Ramos (pág. 24, 25). Ruesga (pág. 44). Siegler (pág. 31). Skinner (pág. 29). Tonucci (pág. 42).</p>

FUNDAMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENERALES DEL GRADO EN EL TRABAJO	
Competencias generales del Grado:	Referencias-Fuentes
	V.V.A.A. (1961) (pág. 43). Vygotski (1979) (pág. 23, 49). Vygotski (1995) (pág. 29). Vygotski (1995) (pág. 44).
60.c.ii. CG3. Comprender las dificultades de aprendizaje y los trastornos de desarrollo en los estudiantes de esta etapa para desarrollar estrategias educativas adecuadas a cada una de ellas.	DSM IV (pág. 22, 23).
60.d. Muestra competencia en la planificación, desarrollo y evaluación de los contenidos curriculares de la etapa de Educación Infantil (Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua, Música, Plástica y Visual, y Educación Física): 60.d.i. CG8. Diseñar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la escuela como organización educativa, con la flexibilidad exigida en esta etapa.	Beane & Tann (pág. 45) Carbonell & Valero (pág. 33, 43). Cohen & Manion (pág. 34, 67, 72, 73). Colegio Gonzalo de Berceo (pág. 26). Dalcroze (pág. 44, 58). Decroly (pág. 49). Dewey (pág. 43). Equipo Educativo AMEI (pág. 40, 42, 43, 46, 47). Fernández Pérez (pág. 64, 65, 67, 71, 74). Frabboni (pág. 44). Hernández & Ventura (pág. 23). Jean Cardinet (pág. 65). Jefatura del Estado Español (2006 a) (pág. 43, 64). Jefatura del Estado Español (2006 b) (pág. 34, 37). Katz & Chard (pág. 23). Kilpatrick (pág. 23, 33, 34, 43, 44, 45, 49). Merino et al. (pág. 43, 45, 47, 64, 68). Ministerio de Educación y Ciencia (2007 b) (pág. 35, 37, 42, 43, 50, 64, 66, 69, 71). Ministerio de Educación y Ciencia español (pág. 73). Montessori (pág. 43, 44, 46, 49). Montessori (pág. 43, 49). Ojea (pág. 33). Parra (2005) (pág. 24, 25, 33, 43, 45, 47). Parra (2010) (pág. 37, 71, 72). Pascual (pág. 45). Pozuelos (pág. 24, 25, 33, 34, 35, 72, 73). Ramos (pág. 23, 24, 25). Romero (pág. 34, 35, 50).

FUNDAMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENERALES DEL GRADO EN EL TRABAJO	
Competencias generales del Grado:	Referencias-Fuentes
	Tonucci (pág. 42, 43). V.V.A.A. (1961) (pág. 43, 49).
60.d.ii. CG13.1. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Ciencias Experimentales.	Arcà, Guidoni & Mazzoli (pág. 54, 56, 58, 62, 63). Benlloch, M. (comp.) (pág. 60, 62, 63).
60.d.iii. CG13.2. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de Ciencias Sociales.	Rivero (pág. 51, 53, 55, 56, 58, 59, 63).
60.d.iv. CG13.3. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de Matemáticas.	González-Herrero, Pons & Serrano (pág. 51). Rey (pág. 51, 59, 64). Ruesga (pág. 44, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 64).
60.d.v. CG13.4. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de Lengua.	Monfort & Juárez (pág. 54, 55, 56, 57, 58, 61).
60.d.vi. CG13.5. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de Música.	Dalcroze (pág. 44, 58). Pascual (pág. 44, 57, 59, 61).
60.d.vii. CG13.6. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de Plástica.	Bellocq & Gil (pág. 56, 58, 62, 63).
60.d.viii. CG13.7. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de Educación Física.	Conde & Viciano (pág. 59, 60, 61, 63).

FUNDAMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENERALES DEL GRADO EN EL TRABAJO	
Competencias generales del Grado:	Referencias-Fuentes
<p>60.e. Muestra competencia en la organización y estructuración de los espacios, de los materiales y de los horarios escolares:</p> <p>60.e.i. CG7. Comprender la necesidad de organizar y estructurar los espacios escolares (aulas, espacios de ocio, servicios, etc.), los materiales y los horarios de acuerdo a las características de los estudiantes de esta etapa.</p>	<p>Beane & Tann (pág. 45).</p> <p>Equipo Educativo AMEI (pág. 46, 47).</p> <p>Kilpatrick (pág. 45, 49).</p> <p>Merino et al. (pág. 45, 47, 48).</p> <p>Montessori (pág. 46).</p> <p>Parra (2005) (pág. 45, 47).</p> <p>Pozuelos (pág. 49).</p>
<p>60.f. Muestra competencia en el uso y aplicación de los métodos de investigación propios de la etapa infantil:</p> <p>60.f.i. CG9. Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación u otro tipo de estrategias para la mejora de la práctica escolar impulsando la innovación.</p>	<p>Cohen & Manion (pág. 34, 67, 72, 73).</p> <p>Fernández Pérez (pág. 65, 67, 71).</p> <p>Lofland (pág. 34).</p> <p>Ministerio de Educación y Ciencia español (pág. 73).</p> <p>Parra (2010) (pág. 71, 72).</p> <p>Pozuelos (pág. 71, 72, 73, 74).</p>
<p>60.f.ii. CG10. Comprender la metodología del análisis de campo, las estrategias de recogida de información, las técnicas de análisis, la interpretación de resultados e informes y la toma de decisiones.</p>	<p>Cohen & Manion (pág. 34, 67, 72, 73).</p> <p>Fernández Pérez (pág. 67, 71, 74).</p> <p>Lofland (pág. 34).</p> <p>Ministerio de Educación y Ciencia español (pág. 73).</p> <p>Parra (2010) (pág. 71, 72).</p> <p>Pozuelos (pág. 72, 73).</p>
<p>60.g. Muestra competencia en los fundamentos, principios, características y legislación relativos a la Educación Infantil en el sistema educativo español e internacional:</p> <p>60.g.i. CG11. Conocer los fundamentos, principios, características y legislación relativa a la Educación Infantil en el sistema educativo español e internacional.</p>	<p>Jefatura del Estado Español (2006 a) (pág. 18, 43, 64).</p> <p>Jefatura del Estado Español (2006 b) (pág. 35, 37).</p> <p>L.G.E. 12/1970 (pág. 17).</p> <p>L.O.C.E. 10/2002 (pág. 17).</p> <p>L.O.D.E. 8/1985 (pág. 17).</p> <p>L.O.G.S.E. 1/1990 (pág. 17).</p> <p>L.O.P.E.G.C.E. 9/1995 (pág. 17).</p> <p>L.O.P.E.G.C.E. 9/1995 (pág. 18).</p> <p>Ministerio de Educación y Ciencia (2007 b) (pág. 35, 37, 39, 43, 50, 64, 66, 71).</p>
<p>60.g.ii. CG12. Comprender los documentos de planificación institucional, su estructura, características y proceso de elaboración.</p>	<p>Jefatura del Estado Español (2006 a) (pág. 18, 43, 64).</p> <p>Jefatura del Estado Español (2006 b) (pág. 35, 37).</p> <p>Ministerio de Educación y Ciencia (2007 b) (pág. 35, 37, 39, 41, 42, 43, 50, 64, 66, 69, 71).</p> <p>Ministerio de Educación y Ciencia español (pág. 73).</p>